العنوان: فاعلية استخدام نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) وبعض التدريبات السلوكية لتنمية الانتباه المشترك وأثر ذلك في خفض السلوك الانسحابي لدى أطفال الروضة التوحديين

المصدر: دراسات تربوية وإجتماعية -مصر

المؤلف الرئيسي: محمد، خالد سعد سيد

المجلد/العدد: مج 15, ع 1

محكمة: نعم

التاريخ الميلادي: 2009

الشهر: يناير

الصفحات: 143 - 202

رقم MD: 42896

نوع المحتوى: بحوث ومقالات

قواعد المعلومات: EduSearch

مواضيع: تنمية المهارات، مرض التوحد، تعليم الأطفال، ذوو الاحتياجات الخاصة، التربية الخاصة، التعليم بالصور، طرق التدريس، رياض الأطفال، الأطفال التوحديون

رابط: http://search.mandumah.com/Record/42896

# فاعلية استخدام نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) وبعض التدريبات السلوكية لتنمية الانتباه المشترك واثر ذلك في خفض السلوك الانسحابي لدى أطفال الروضة التوحديين

**د.خالد سعد سيد محمد**

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

# فاعلية استخدام نظام التواصل
# من خلال تبادل الصور (PECS) وبعض التدريبات السلوكية
# لتنمية الانتباه المشترك واثر ذلك في خفض السلوك الانسحابي
# لدى أطفال الروضة التوحديين

د.خالد سعد سيد محمد *

## مقدمة:

توصف الذاتوية بأنها إعاقة نمائية تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل وتؤثر سلباً على الطفل في مجال الحياة الاجتماعية والتواصل، حيث يواجه الأطفال المصابون بالذاتوية صعوبات في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وصعوبات في الأنشطة الترفيهية والتخيل، كما يظهرون سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية مثل الرفرفة بالأيدي وهز الرأس والارتباط ببعض الأشياء والتأخر في اكتساب اللغة.

ويمكن أن تصنف عيوب التواصل لدى الأطفال الذاتويين في مجالين أساسيين هما: الانتباه المشترك Joint Attention، والاستعمال الرمزي Symbol Use، فالانتباه المشترك يعكس صعوبة في تنسيق الانتباه بين الأفراد والأشياء، أما الاستعمال الرمزي فيعكس صعوبة في تعلم المعاني المشتركة للرموز ويلاحظ من خلال عيوب في الاستعمال الوظيفي للأشياء أثناء اللعب الرمزي (Charman, 1997; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006).

ويمثل العجز في مهارات الانتباه المشترك Joint Attention احد الإعاقات الاجتماعية المبكرة التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال الذاتويين، والانتباه المشترك: تبادل اجتماعي يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشيء، ولكي يتمكن الأطفال من ذلك يستخدمون مجموعة من المهارات كتبادل النظرة بالعينين، والإشارات والإيماءات وإصدار الأصوات أو الكلمات(Vismara & Lyons, 2007).

ويقدم (Jones & Carr,(2004 مثالاً لتوضيح معنى الانتباه المشترك: (كان س ووالدته يلعبان في المنتزه عندما مرت طائرة من أعلى رأسيهما، نظر س إلى أعلى بسرعة ثم نظر لوالدته، وأشار إلى الطائرة وكأنه يقول لوالدته "يا أمي أنظري إلى

---

* مدرس الصحة النفسية - كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي .

تلك الطائرة"، نظرت الأم إلى حيث كان ينظر ابنهما ويشير وقالت: نعم إنها طائرة)، إن س وجه انتباه والدته إلى الطائرة التي تطير أعلى رأسه، فهو يريد أن يشارك والدته خبرته في رؤية الطائرة التي أثارت انتباهه، انه بذلك يقوم بعمل مبادرة انتباه مشترك بينه وبين والدته ليشاركها خبرة رؤية الطائرة.

وهناك طريقتان يمكن أن يقوم من خلالها الطفل بالانتباه المشترك، فالطفل إما أن يستجيب إلى عرض شخص آخر للمشاركة في الاهتمام بشيء ما، أو يبادر هو بالانتباه المشترك، فيحاول أن يوجه انتباه شخص آخر إلى ما يركز عليه الطفل انتباهه(Stone et al., 1997) .

ولقد بدا واضحاً أن سلوك الأطفال الذاتويين يعاني عجزا في مهارات الانتباه المشترك مقارنة بالأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم تأخر عقلي ويشمل هذا العجز: الاستجابة لمبادرات الآخرين بالانتباه المشترك، والمبادأة بالانتباه المشترك ( Bono, Daley, & Sigman, 2004).

و يرى Jones & Carr(2004) أن العجز في مهارات الانتباه المشترك يعد بقعة اجتماعية ساخنة تؤثر على العديد من أبعاد النمو المبكر، لهذا يعد فقدان القدرة على مشاركة الآخرين اهتماماتهم من خلال استخدام مهارات الانتباه المشترك احد معايير التشخيص الهامة لاضطراب الذاتوية.

فهذه المهارات تعد ضرورية جداً لتطوير اللغة والمهارات الإدراكية والاجتماعية، فتعلم اللغة يتم أثناء تفاعلات الانتباه المشترك مع الآخرين، كما أن تلك المهارات تعد أساساً هاماً لتطوير المهارات الاجتماعية(Tomasello, 1988).

ولان العجز في مهارات الانتباه المشترك يؤدي إلى اختلال الأداء الوظيفي في السلوك الاجتماعي، مما يؤدي إلى صعوبة في تكوين وإقامة علاقات اجتماعية، ومن ثم ينسحب الطفل الذاتوي من العديد من أشكال التفاعل والتواصل الاجتماعي، (Travis, Sigman, & Ruskin, 2001).

ومن هنا يوصف الأطفال الذاتويين بأنهم يفضلون البقاء وحدهم ولا يرغبون في الاحتضان أو الضم ويظهرون اللامبالاة للوالدين، فلا يهمهم ما إذا كانوا وحدهم أو بصحبة والديهم (خولة احمد يحي، ٢٠٠٠: ٣٢).

كما يرى روبرت كوجل، لن كوجل (٢٠٠٣: ٦٧) أن الطفل الذاتوي يبدو منعزلاً، غير مهتم بالتفاعل الاجتماعي، نادراً ما يتجه نحو الآخرين، يغلب على سلوكه الانسحاب والانعزال.

إن السلوك الانسحابي يعد من أهم ما يميز الأطفــال الــذاتويين، فهــم يتســمون بالاستغراق المستمر في الانغلاق الكامل على الذات والتفكير المتميز بالاجترار الــذي يبعدهم عن الواقع وعن كل ما حولهم ومن حولهم مــن مظــاهر وأحــداث وأفــراد ويجعلهم دائمي الانطواء والعزلة، ولا يتجاوبون مع أي مثير بيئــي فــي محــيطهم النفسي(عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠٠: ٣٢-٣٤).

ومن هنا ونتيجة لما للعجز في مهارات الانتباه المشــترك مــن تــأثيرات علــى مختلف جوانب النمو لدى الطفل وبخاصة النمو الاجتماعي، فقد ســعت العديــد مــن الدراسات إلى محاولة علاج جوانب هذا العجز فاستخدمت العديــد مــن الأســاليب، فبعض هذه الدراسات استخدمت التدريس البيئي قبل اللغوي Paralinguistic Milieu Teaching والتعليم من خــلال المحــاولات المنفصــلة Discrete Trial Training والتدريب على المهارات المحورية Pivotal Response Training والتعليم من خلال الأنداد Peer Mediated Intervention وبناء الدافعية الاجتماعية Building Social Motivation والبــرامج الســلوكية المكثفــة Intensive Behavioral Programs، والتواصــل عــن طريــق الصــور Picture Exchange Communication System(PECS).

ولقد أشارت نتائج الدراسات التي استخدمت نظام التواصل من خــلال اســتبدال الصور وكذلك فنيات العلاج السلوكي مع الأطفال الذاتويين إلى أنهما يفيدان العديد من هؤلاء الأطفال، حيث أنهما يزيدان من سلوكيات التواصل على المقاييس المقننة.

(Bondy & Frost, 1994; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Tincani, 2004; Whalen, & Schreibman, 2003; Webb, 2000; Vismara, & Lyons, 2007)

وتعد الدراسة الحالية محاولة لاستخدام نظام التواصل من خلال تبــادل الصــور وبعض التدريبات السلوكية للتعرف على فاعليتهما في تحسين الانتباه المشترك لــدى عينة من الأطفال الذاتويين، وقياس اثر ذلك على السلوك الانســحابي لــدى هــؤلاء الأطفال.

## مشكلة الدراسة:

إن العجز في مهارات الانتباه المشترك يميــز مــن ٨٠-٩٠% مــن الأطفــال الذاتويين عن الاضطرابات الأخرى(Lewy, & Dawson, 1992)، فالأطفال الذاتويين يظهرون عجزاً في كلاً من سلوكيات الاستجابة والمبادأة بالانتباه المشترك في سن ما قبل المدرسة، فهم يفشلون في توجيه الانتبــاه إلــى كــلام الآخــرين أو المنبهــات

الاجتماعية، ويظهرون عجزاً في القدرة على متابعة النظر إلى شخص آخر، وغالباً ما يفشلون في النظر إلى حيث يشير الآخرون (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi, & Brown, 1998)

ويرتبط العجز في مهارات الانتباه المشترك بالعديد من التأثيرات السلبية على مظاهر النمو المختلفة لدى الأطفال الذاتويين، التي تشمل النمو اللغوي والاجتماعي وتعلم مهارات اللعب، فهذا العجز يعد بقعة اجتماعية ساخنة تؤثر على العديد من أبعاد النمو المبكر لدى هؤلاء الأطفال.(Jones & Carr, 2004).

بل إن بعض الباحثين يرى أن المشكلات التي تتعلق بالانتباه المشترك والتواصل لدى الأطفال الذاتويين يمثل العجز الأساسي في الذاتوية بينما تمثل المشكلات السلوكية الأخرى العناصر الثانوية في الذاتوية (Stone et al., 1997).

فقد قام Dube et al., (2004) بتحليل وظائف الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين وتوصل إلى أن أنماط السلوك التي يمارسونها كإيذاء الذات والبكاء والصراخ ما هي إلا سلوكيات ناتجة عن الصعوبات التي يواجهونها في استخدام أساليب فعالة للتواصل مع الآخرين.

كما افترض Whalen, & Schreibman, (2003) أن تلك المشكلات وأنماط السلوك الخاصة بالأطفال الذاتويين تعد شكلاً من الاحتجاج أو الإخفاق في التعبير عن الاحتياجات والرغبات، فالعديد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال الذاتويين ومن ضمنها التخريب والانسحاب الاجتماعي، والعدوانية ما هي إلا مشكلات ثانوية في السلوك نتيجة ما يعانيه هؤلاء الأطفال من عجز في مهارات التواصل ومنها مهارات الانتباه المشترك.

ومن هنا فإن العجز في مهارات الانتباه المشترك يؤثر على كلاً من الناحية الاجتماعية والتواصلية للطفل الذاتوي، فمن الناحية التواصلية يعاني الأطفال الذاتويين من جملة من الصعوبات اللغوية تبدو آثارها واضحة في عدم القدرة على التواصل بأشكال ومستويات تتفاوت من حالة لأخرى، وذلك عبر المراحل العمرية المختلفة، فالتواصل عند الأطفال الذاتويين يختلف عن التواصل لدى الأطفال العاديين، وخصوصاً في السنة الثانية من العمر، فالكثير من الأطفال الذاتويين لا يستطيع الحديث، ومنهم من يتأخر في تطوير تلك المهارة، وهذا يشير إلى أن اضطراب

الذاتوية يؤثر على كل أنماط السلوك التواصلية الضرورية لاكتساب اللغة (إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، ٢٠٠٤: ٢٦٣-٢٦٥).

فالعجز في مهارات الانتباه المشترك يقضي على فرصة الطفل في تعلم الخبرات التي تعد ضرورية لاكتساب اللغة، ويتضح ذلك إذا ما علمنا أن تعلم اللغة يتم أثناء تفاعلات الانتباه المشترك بين الطفل والآخرين (Tomasello,1988).

فعندما تسمي الأم شيئاً أو حدثاً موجوداً في البيئة، يجب أن يعرف الطفل ما تشير إليه الأم، فلو فرض أن الأم تقول لابنها وهو يستحم "بطة" وهي تشير إلى دمية موجودة في حوض الاستحمام، فان لم يعرف الطفل ما تشير إليه الأم، فقد يظن أن لفظ "بطة" يشير إلى الصابون أو الاسفنجة أو أي شيء آخر في الحمام، ولكي يعرف الطفل ما تشير إليه الأم، فيجب أن يكون قادراً على توجيه انتباهه نحو ذلك الشيء(Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986).

كذلك أكدت دراسة Baron-Cohen et al., (1997) أن النظرة المتبادلة (كأحد مهارات الانتباه المشترك) بين الطفل الذاتوي والشخص البالغ يستخدمها الطفل لكي يتأكد من أن البالغ يسمي ويشير إلى نفس الشيء الذي يركز عليه هو، وحيث أن الأطفال الذاتويين لديهم عجزاً في تلك المهارات، فهم يعجزون عن معرفة محور اهتمام وانتباه الآخرين، وبذلك ترتبط لديهم مسميات الأشياء والموضوعات ارتباطات خاطئة بما يركزون عليه هم بأنفسهم وليس بما يركز عليه الآخرين.

يضاف إلى ما سبق فعادة ما يظهر هؤلاء الأطفال خللاً في استخدام الأشكال غير اللفظية للتواصل وفهمها، حيث لا يفهمون أساليب التواصل غير المباشر كلغة الجسد، ونغمة الصوت وتعبيرات الوجه، وقد يرجع ذلك لأنهم يجدون صعوبة في تفسير الرسائل غير اللفظية، كما أنهم يظهرون ندرة في استخدام التواصل البصري، وبإظهار الأشياء أو الدلالة عليها، وفي توزيع انتباههم بين الأشخاص والمثيرات التي يتعاملون معها(Stone et al., 1997).

أما من الناحية الاجتماعية، يعيش الطفل الذاتوي في عزلة عاطفية تظهر في عدم تجاوبه مع والديه عندما يحاولان حمله أو ضمه أو تقبيله أو مداعبته، إذ لا يجدان منه اهتماماً بحضورهما أو غيابهما عنه وفي كثير من الأحيان يبدو الطفل وكأنه لا يعرفهما(وفاء على الشامي، ٢٠٠٤ب: ٧٦).

كما أنهم يخفقون في إظهار الكثير من مهارات التقليد الاجتماعي ولا يلوحون بأيديهم للآخرين عند مغادرتهم، كما أنهم اقل رغبة في تقليد أو إتباع أنشطة الأطفال الآخرين، كما ينقصهم استخدام الإيماءات والإشارة إلى ما يرغبون، فهم يميلون إلى

استخدام أسلوب القيادة بمسك يد الشخص للحصــول علــى احتياجــاتهم (Coyle, & Cole, 2004).

كذلك فإن الأطفال الذاتويين لا يطورون أنواع العلاقات الاجتماعية وفقاً لعمرهم الزمني، إذ يظهر القصور الاجتماعي لديهم في صعوبة استخدام العديــد مــن أنمــاط السلوك الاجتماعي وتنظيم الأشكال المختلفة من التفاعلات الاجتماعيــة والتواصــلية، إضافة إلى أنهم يعانون من صعوبات في تكوين الأصدقاء وإقامة علاقات اجتماعيــة ناجحة والمحافظة عليها وفي المبادرة وتبادل الدور والاندماج الفعال مــع أقــرانهم (Luigi, Fern, & Elain, 2007).

كما أن العجز في مهارات الانتباه المشترك يسبب خللاً في الفهم الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين، ذلك الفهم الذي يمثل أساساً لتطوير المهارات الاجتماعيــة (Holth, 2005).

وقد وجدت دراسة Mundy et al. (1986) أن سلوكيات الانتباه المشترك تــرتبط بالسلوكيات الاجتماعية الايجابية، كذلك فإن المبادرة بالانتباه المشترك يرتبط بالكفــاءة الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية الماهرة في المهام التعليمية.

وتبدو احد مظاهر العجز في الانتباه المشترك في عدم استجابة الطفل ليتشــارك الاهتمام بشيء ما مع الآخرين، وهذا الأمر ذو تأثير محبط على أفراد أسرته وبخاصة الوالدين الذين يبادرون بالتفاعل الاجتماعي مع الطفل، كما أن تلك المظــاهر تجعــل الطفل الذاتوي يبدو للوالدين وبخاصة الأم- التي تحرص على التفاعل مــع طفلهــا- جامداً منسحباً مما يولد في نفس الأم مشاعر الحسرة وعدم الأمل في أن يصبح هــذا الطفل في المستقبل ما تمنت له أن يصبح(Dube et al, 2004)، فإذا ما أضــيف هــذا التأثير المحبط إلى الضغوط المختلفة التي يعاني منها الوالدين نتيجــة لوجــود طفــل ذاتوي بين أفراد الأسرة، تصبح المحصلة مزيداً من الضغوط (سميرة على جعفر أبو غزالة، ٢٠٠٤).

ومن هنا فإن عجز الطفل الذاتوي على التواصــل والتفاعــل الاجتمــاعي مــع الآخرين يسبب حيرة وارتباك وغموض وإحباط وقلق شديد له، وقد يرجع الكثير من السلوكيات التي تصدر عن الطفل في هذه الحالة مثل الانسحاب ونوبــات أو ثــورات الهياج الانفعالي والثورات الحركية، وإيذاء الــذات أو الحركــات النمطيــة الجامــدة المستمرة إلى هذا الإحباط الناتج عن عدم القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين (Polirstok et al., 2003).

خصائص الأطفال الذاتويين تجعلهم ينسحبون من التفاعلات بشكل ملفت، حيــث

يظل الطفل يلعب لساعات في أصابعه أو بقصاصات ورق أو قطعة من رباط حـذاء أو ما شابه ذلك، فيبدو منصرفاً عن هذا العالم إلى عالم خاص به من صـنع خيالـه، كذلك فهو شخصية منغلقة يلتفت دائماً إلى داخله، وينشغل انشغالاً كاملاً بحاجاته التي يتم إشباعها كلية أو إلى حد كبير في الخيال وهو ما يجعله ينسحب بشكل تام مـن أي تفاعلات اجتماعية مع الآخرين(عادل عبد الله محمد،٢٠٠٢ج: ٣٢١-٣٢٢).

فالذاتوية في ظل تلك الخصائص تشكل إزعاجاً لكل المحيطين بالطفل، وتـنعكس آثارها بصورة مباشرة على الطفل مما يؤثر بالتالي على تواصله العـام، واكتسـابه للغة، وأنماطه السلوكية وأسلوب التعبير عن المشاعر والأحاسيس، إضـافة إلـى أن الطفل الذاتوي نظراً لجوانب عجزه في الانتباه المشترك يظهر أنماطاً سـلوكية قليلـة جداً بالمقارنة مع الأطفال الذين لديهم مهارات عالية للانتباه المشترك.

وللتغلب على جوانب العجز في الانتباه المشترك التـي يعـاني منهـا الأطفـال الذاتويين، فإن عملية التدخل المبكر تكون ضرورية جداً للعمـل علـى تنميـة تلـك الجوانب، وما يرتبط بها من مشكلات وما تسـببه مـن إعاقـة للنمـو الاجتمـاعي والتواصل مع الآخرين، فالبدء بتدريب الأطفال الذاتويين الصـغار الـذين تتـراوح أعمارهم من ٤-٩ سنوات على مهارات الانتباه المشترك لـه تـأثير واضـح علـى تواصل هؤلاء الأطفال مع الآخرين وعلى كيفية تعبيرهم عن مشاعرهم وانفعـالاتهم بأكثر من طريقة ويتم هذا التدريب من خلال توفير البيئة المناسبة ليتعلم فيها الطفـل مهارات التواصل البصري، والإشارة إلى الأشياء والإيمـاءات الجسـدية والتعليـق اللفظي.

(Bono, Daley, & Sigman, 2004; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; MacDonald et al., 2006; Vismara, & Lyons, 2007; Zercher et al., 2001)

لهذا فإن التدخل بتنفيذ أساليب تدريبية أو تعليميـة لتحسـين مهـارات الانتبـاه المشترك لدى هؤلاء الأطفال تعد وسيلة تساعدهم في تعلم أشـكال التواصـل، كمـا تساعدهم في تعلم بعض أنماط السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية التي ربمـا تعمل على خفـض سـلوكهم الانسـحابي (Ingersoll, Schreibman, & Stahmer, 2001).

والدراسة الحالية محاولة للتدخل المبكر باستخدام التواصل من خـلال اسـتبدال الصور وكذلك بعض التدريبات السلوكية لتنمية مهارات الانتباه المشـترك وخفـض

السلوك الانسحابي لدى الأطفال الذاتويين، ولاسيما أنها تهتم بتطوير تلك المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة.

**ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:**

**ما فاعلية استخدام كلاً من التواصل من خلال تبادل الصور وبعض التدريبات السلوكية في تنمية مهارات الانتباه المشترك وفي خفض السلوك الانسحابي لدى أطفال الروضة الذاتويين؟**

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقديم برنامج قائم على استخدام نظام التواصل من خلال تبادل الصور وبعض التدريبات السلوكية وقياس فعاليته في:

١- تنميه مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال الروضة الذاتويين.

٢- خفض السلوك الانسحابي لدى أطفال الروضة الذاتويين.

## أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:

١- أن الأطفال الذاتويين لا يتعلمون مهارات الانتباه المشترك بشكل تلقائي كما يفعل غيرهم من الأطفال:فالأطفال الصغار العاديين يتعلمون المهارات الأساسية للتواصل والتفاعل الاجتماعي لان أدمغتهم مجهزة لتفعل ذلك، أما الأطفال الذاتويين فليس لديهم في أدمغتهم الوسائل الملائمة التي تتيح لهم أن يتعلموا هذه المهارات تلقائياً، بل ينبغي أن يتعلموها بشكل واضح ومباشر من خلال برامج تربوية تستهدف مثل هذه المهارات، ومن هنا فهم في حاجة إلى برامج التدخل المبكر لتنمية تلك المهارات.

٢- المشاركة في تفاعلات الانتباه المشترك لها تأثير مباشر على تطور اللغة: فعدم قدرة الأطفال الذاتويين على تركيز نقطة انتباه مشترك مع شخص بالغ، من العوامل الهامة للتأخر في اكتساب اللغة، وفي حرمان الكثير من الأطفال من تعلم الكلام، فالأطفال الذاتويين قد يستخدمون في وصف الأشياء والأفعال كلمات لا علاقة لها بحقيقة الذي يشيرون إليه، ولذلك من المهم تعليمهم مهارات الانتباه المشترك كشرط أساسي لتعلم اللغة وغيرها من المهارات.

٣- يؤدي تعليم المشاركة في تفاعلات الانتباه المشترك إلى تغيرات ايجابية في دماغ الطفل: إن التعليم المباشر لمهارات الانتباه المشترك يؤدي إلى تغيرات عصبية في دماغ الطفل، وبخاصة إذا ما تم ذلك في السنوات الأولى من حياته، لان الانتباه المشترك شرطاً أساسياً لتعلم العديد من المهارات العقلية والاجتماعية، لهذا ففي حال غيابه فلن يطور الطفل تلك المهارات(Green, 1996:41).

٤- حاجة الطفل الذاتوى إلى برامج رعاية توفر له الحد الأدنى من الإعداد اللازم للحياة والاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته اليومية.

٥- إن خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال الذاتويين يساعدهم على الانخراط الاجتماعي مع الآخرين وتحسين سلوكهم الاجتماعي وتيسير عملية التواصل الاجتماعي لديهم.

## مصطلحات الدراسة:

**الذاتوية: Autism** : الذاتوية إعاقة نمائية تصيب الطفل خلال الثلاث سنوات الأولى من العمر، وذات تأثير شامل على كافة جوانب نمو الطفل، فتؤدي إلى قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي فتجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طيبة، وقصور في مهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي، فيصبح الطفل نتيجة لذلك منعزلاً عن محيطه الاجتماعي، ومحدودية شديدة في النشاطات والاهتمامات بالإضافة إلى السلوكيات المضطربة مثل: السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات.

**الانتباه المشترك: Joint Attention** : إن الانتباه المشترك مهارة مبكرة للاتصال الاجتماعي يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشيء، ولكي يتمكن الطفل من ذلك، يستخدم مجموعة من المهارات كالتواصل البصري والإشارة وإصدار الأصوات أو الكلمات، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الانتباه المشترك المعد في الدراسة.

**التواصل من خلال تبادل الصور:**

**Picture Exchange Communication System(PECS)**

هي طريقة تواصل بديلة، يتعلم خلاله الأطفال الذاتويين التواصل مع الآخرين من خلال صور أو مجسمات تدل على رغباتهم ويستطيعون من خلالها التعبير عن احتياجاتهم بشكل سهل وسريع، وتركز هذه الطريقة على نقاط قوة الطفل الذاتوي والمتمثلة في فهمه للمعلومات البصرية، فهي تمكن الطفل من الاعتماد على مهارات التعرف على الشيء فقط عوضاً عن تذكره وبذل مجهود قد يكون فوق طاقته لإنتاج الكلام(Bondy & Frost, 1994).

**التدريبات السلوكية: Behavioral Training**

مجموعة من التدريبات تقوم على أساس استخدام الفنيات السلوكية بهدف تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال عينة الدراسة.

والفنيات السلوكية هي فنيات تعتمد على مبادئ النظرية السلوكية تستخدم لزيادة السلوك الايجابي أو لخفض السلوك السلبي من خلال التدريب على مواقف سلوكية، ومن هذه الفنيات: التعزيز، التلقين، التشكيل، النمذجة، لعب الدور.

**السلوك الانسحابي: Withdrawal Behavior**

سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، والعزلة عنهم وانغلاقه على ذاته وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم أو تجعله يندمج معهم أو عدم قدرته على القيام بذلك، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعه بهم وابتعاده عنها(عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٢ج: ٣٢٨)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس السلوك الانسحابي المستخدم في الدراسة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

**أولاً : الانتباه المشترك**: Joint Attention

**١ – تعريف الانتباه المشترك:** Joint Attention

هناك بعض الخلاف حول إيجاد تعريف عام مقبول للانتباه المشترك، فيرى Bruinsma et al., (2004) أن مصطلح الانتباه المشترك يمكن أن يكون مفهوماً غامضاً لأنه لا يشير إلى سلوك واحد فقط ولكن إلى زملة أو مجموعة من السلوكيات القاسم المشترك بينها أنها تحقق التواصل مع شخص آخر حول موضوع ما.

كما يشير Stone, (1998: 267) إلى أن هناك عدداً من المصطلحات يستخدم للإشارة إلى الانتباه المشترك تشمل الانتباه البصري المشترك Joint Visual Attention والتعليق Commenting، والإشارة إلى شيء ما Indicating، والارتباط المشترك المنسق Coordinated joint engagement.

إن مداخل الباحثين لدراسة الانتباه المشترك اتخذت أسلوبين:

- النظر إلى الانتباه المشترك كسياق أو حالة يخبرها الطفل مع مقدمي الرعاية ليتشاركان الاهتمام نحو نفس الشيء، على سبيل المثال الأب والطفل ينظران

معاً إلى صورة في كتاب، بالنسبة لكل من الأب والطفل فكل منهما يلتفت أو يجذب انتباه الآخر إلى الصورة بالإشارة إليها أو تسميتها، فهذه تعد حالة من الانتباه المشترك.

- النظر إلى الانتباه المشترك كقائمة من إشارات التواصل غير اللفظي كأن يعرض الطفل شيئاً أو يشير إلى شيء بحيث تخدم هذه الإشارات وظيفة تواصلية.(Jones & Carr, 2004)

**٢ – أنماط الانتباه المشترك:**

يتخذ الانتباه المشترك أشكالاً معينة تشمل: تبادل النظرة، تقليد الإشارات والإيماءات، كما انه يؤدي وظيفة محددة حيث أنه وسيلة للاتصال والتفاعل مع الأشياء والأحداث التي تحدث في العالم المحيط بالطفل، وهناك طريقتان يمكن أن يقوم من خلالهما الطفل بالانتباه المشترك، فالطفل إما أن يستجيب إلى انتباه شخص آخر أو يبادر هو بعروض لجذب انتباه شخص آخر، فيوجه انتباه شخص آخر إلى ما يركز عليه انتباهه(Charman, 1997; Mudy & Gomes, 1998).

**٣ – نمو الانتباه المشترك عند الأطفال الذاتويين:**

يعد العجز في نمو مهارات الانتباه المشترك احد الأعراض المبكرة للذاتوية والتي تظهر بوضوح قبل العام الأول وحتى قبل تشخيص الطفل على أنه يعاني من ذاتوية، ومقارنة بالأطفال المتخلفين عقلياً أو من يعانون تأخر لغوي، فإن الأطفال الذاتويين فقط الذين يظهرون عجزاً في مهارات الانتباه المشترك بصورة واضحة.(Charman et al., 1998; Osterling & Dawson, 1994)

فسلوك الأطفال الذاتويين يعاني عجزاً واضحاً في مهارات الانتباه المشترك مقارنة بالأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم تأخر عقلي ويشمل هذا العجز الاستجابة لمبادرات الآخرين بالانتباه المشترك والمبادأة بالانتباه المشترك (Charman et al., 1998).

فالعجز في مهارات الانتباه المشترك يميز ما بين ٨٠-٩٠% من الأطفال الذاتويين عن الأطفال المصابين باضطرابات نمائية أخرى (Lewy & Dawson, 1992)، كما أن تشخيص الأطفال الصغار المصابين بالذاتوية باستخدام اختبارات متعددة يتضمن جانباً من هذه الاختبارات العجز في الانتباه المشترك كعلامة للذاتوية.

فلقد أثبتت العديد من الدراسات الحديثة التي تتعلق بنمو مهارة التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين أن هؤلاء الأطفال لديهم عجزاً ونقصاً في مهارات الانتباه المشترك، ويشمل هذا العجز: الأشكال، والوظائف.

**٤ – المداخل النظرية لتفسير الانتباه المشترك:**

هناك العديد من المداخل النظرية التي قدمت لتفسير العجز في مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين منها:

أ – **نظرية العقل:** وترى هذه النظرية أن الأطفال الذاتويين لديهم عيوب في نظرية العقل، فالإعاقات في الجوانب الاجتماعية والتواصلية والتخيلية التي تميز الأطفال الذاتويين تأتي من الشذوذات في الدماغ التي تمنع الشخص من تكوين نظرية العقل، فالأطفال الذاتويين يظهرون عجزاً واضحاً في مهام نظرية العقل، ومن هنا فإن غياب نظرية العقل ربما يجعل الأمر صعباً على الأطفال الذاتويين على الفهم والتعامل مع العالم الاجتماعي والتواصل بشكل مباشر ومناسب مع الآخرين، فالعجز الاجتماعي الملاحظ لدى هؤلاء الأطفال ما هو إلا نتيجة لعدم مقدرتهم على فهم الحالات العقلية للآخرين، وكمبدأ فإن الانتباه المشترك يعكس بصورة ضمنية نظرية العقل التي من خلالها ينمي الطفل فهماً أساسياً فيما لدى الآخرين بعقولهم، وذلك كما ينعكس فيما يهتمون به وما ينتبهون إليه (Charman, 1997).

ب – **العمليات الدافعية:** تحتل العمليات الدافعية مرتبة متقدمة كسبب من أسباب العجز في مهارات الانتباه المشترك(Mundy et al., 1986)، وقد دلل الباحثون على هذه النظرية بأن سلوكيات الأطفال الذاتويين التي تتعلق بطلب الأشياء قد لا تعاني عجزاً نوعياً بسبب أنها ترتبط بمؤشرات وعوامل دافعية (Mundy, 1995)، بينما سلوكيات الانتباه المشترك تعاني عجزاً بسبب أن كبر الدافع الاجتماعي ضروري لظهور تلك السلوكيات لدى الطفل، لهذا يقترح البعض أن يتم ربط مهارات الانتباه المشترك بمعززات قوية حتى يبادر الطفل بفعلها.(Dawson et al., 2004)

جـ – **النقص في المهارات المعرفية:** احد النظريات الواسعة الانتشار اقترحت أن الأطفال الذاتويين لديهم نقصاً في المهارات المعرفية مثل الذاكرة العاملة، وتنسيق الانتباه Regulation of Attention، والوظيفة الرمزية Symbolic Functioning، وهذه الجوانب في النقص هي المسؤلة عن العجز في مهارات الانتباه المشترك، فالأطفال الذاتويين لديهم مشكلات معرفية شديدة تؤثر على

قدرتهم على التقليد والفهم والمرونة والإبداع لتشكيل وتطبيق القواعد والمبـادئ واستعمال المعلومات، ويظهر الأطفال الذاتويين عيوباً في العمليـات الإدراكيـة Deficits in Perceptual Processing لذلك فهم يستجيبون اسـتجابات شـاذة للإثارة الحسية، فالأطفال الذاتويين لديهم عيوب في دمج المعلومات ومعالجتهـا، كما أن التوجه الإدراكي لديهم يكون باتجاه أجزاء العنصر أكثـر مـن الشـكل الكلي(Jones & Carr, 2004).

**٥ – علاج جوانب العجز في الانتباه المشترك:**

من أهم المداخل العلاجية التي استخدمت في علاج العجز في مهـارات الانتبـاه المشترك لدى الأطفال الذاتويين:

أ – **التدخلات من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية العامة: Social Skills Training** وفي هذا المجال يتم فحص مهارات الانتباه المشترك كناتج إيجـابي لبرامج التدخل التي يتم بناؤها على أساس التدريب على المهارات الاجتماعيـة، حيث لا يتم التركيز على الانتباه المشـترك مباشـرة (Pierce & Schreibman, 1995).

ب – **التدريب على المهارات المحورية: Pivotal Response Training** تقوم فكرة التدريب على المهارات المحورية على أن الطفل الذاتوي يحتاج إلى تعلـم آلاف المهارات التي يفتقدها نتيجة إصابته بالذاتوية وقد لا يتاح له الوقت أو الفرصـة لكي يتعلمها، ومن ثم فإن هناك مهارات أساسية(محورية) إذا تعلمها الطفل فإنها ستنتج تغيرات في سلوكيات أخرى لدى الطفل وتسهل عليه التعلم بطريقة أفضل، وتشمل المهارات المحورية: المبادرة بالتواصل مع الآخرين، الانتباه المشـترك، التقليد، اللعب، التواصل(Koegel et al., 1999).

ج – **التعليم من خلال الأنداد : Peer Mediated Intervention** يعـد احـد أهـم وانجح الطرق لتعليم الطفل الذاتوي التفاعل الاجتماعي مـع أطفـال مـن ذوي التطور الطبيعي، وفي هذا النوع من التدخل يتدرب أطفال طبيعيون على كيفيـة التبادل الاجتماعي مع أطفال ذاتويين مثـل مشـاركة الآخـرين، اخـذ الأدوار، مساعدة غيرهم، اللعب، المرح، وفي الوقـت ذاتـه يـتعلم الأطفـال الـذاتويين الاستجابة لمبادرات الأطفـال الطبيعيـين وكيفيـة بـدء تفـاعلات اجتماعيـة معهم(Zercher et al., 2001).

د – **التعليم من خلال المحاولات المنفصلة: Discrete Trial Training** يتم في هذه الإستراتيجية عرض كل هدف تعليمي على الطفل بشكل متكـرر ومتتـال عـدة

مرات يتراوح عددها بين ٥-٩ مرات وتعرف كل مرة يعرض فيها الهدف التعليمي ب"محاولة" وتتضمن كل محاولة ثلاثة عناصر أساسية هي المثير وتوابع السلوك وقد يتخلل ذلك التلقين(وفاء على الشامي، ٢٠٠٤ج: ٢٣٦).

**هـ - بناء الدافعية الاجتماعية للانتباه المشترك:**

**Building Social Motivation in Joint Attention**

هناك عدة أساليب مقترحة يمكن أن تستخدم لزيادة دافعية الطفل للانتباه المشترك:

(١) **وجود البالغين كمعزز عام:** إن الانتباه المشترك يحدث بين الطفل والشخص البالغ، لان الطفل يجد التفاعل مع الشخص البالغ ممتع ومعزز مما يعمل على تحريك دافعية الطفل لمواصلة التفاعل و الانتباه المشترك، ولكي يكون هذا الشخص معززاً يتطلب أن يكون وجود هذا الشخص مقروناً بوجود عدد من المعززات.

(٢) **إجراءات المهارة المحورية:** بمجرد أن يكون حضور الشخص البالغ معززاً لتفاعل الطفل الذاتوي، فإن إجراءات المهارة المحورية يمكن أن تستخدم من أجل دخول الطفل في الانتباه المشترك، هناك ثلاث استراتيجيات للمهارة المحورية يمكن أن تستخدم في تنمية دافعية الطفل للدخول في محاولات الانتباه المشترك هي(Jones & Carr, 2004):

(أ) اختيارات أو تفضيلات الطفل: Child Choice/Preference

(ب) النتائج الطبيعية Natural Consequence

(ج) الأنشطة المتنوعة الموزعة Interspersing Maintenance

**ثانياً: نظام التواصل من خلال تبادل الصور:**

The Picture Exchange Communication System (PECS)

اعد هذا النظام بوندي Bondy وفروست Frost ليستخدم مع الأطفال الذاتويين Autistic Children وغيرهم من ذوي الاضطرابات الارتقائية Pervasive Developmental Disorders(PDDS) وكذلك مع ذوى الاضطرابات التواصلية الاجتماعية (وفاء علي الشامي، ٢٠٠٤: ١٤١-١٤٢).

وجاءت ميزة استخدام برنامج تبادل الصور PECS لأنه يمنح فرصة التواصل

بواسطة الصور للأطفال الذاتويين داخل سياق اجتماعي يكون الطفل فيه ايجابيا ومبادرا في عملية التواصل نفسها، فهذا النظام لا يتطلب أن تكون لدى الطفل مهارات سابقة لتعلم التواصل من خلال تبادل الصور.

لهذا فإن أي طفل ذاتوي يمكنه أن يبدأ برنامج التواصل من خلال تبادل الصور، لان هذه الطريقة تركز على نقاط قوة الطفل الذاتوي، فالأطفال الذين يستعينون بهذا البرنامج يتعلمون كيف يتقاربون ويعطون الصور الخاصة بشيء مطلوب لشريكهم في التواصل ويبادلونه بهذا الشيء وبواسطة هذا الأسلوب، يبادر الطفل بالتواصل للحصول على نتيجة مادية داخل سياق اجتماعي .

**ثالثاً: الانسحاب الاجتماعي:** Social Withdrawal

يعد سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين مظهراً من مظاهر سوء التكيف الاجتماعي يعبر عن وجود عجز أو قصور واضح في مهارات التواصل لدى هؤلاء الأطفال.

يرى (أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، مأمون محمود غوانمه، ٢٠٠٧: ٥٧٨-٥٧٩) أن من أهم الخصائص الاجتماعية للأطفال الذاتويين: أن الطفل قد يقضي وقتاً طويلاً منعزلاً ومنفرداً عن الآخرين، ولا يهتم بأصدقائه، كما أن استجابته للمؤثرات الاجتماعية تكون ضعيفة، الانسحاب من المواقف الاجتماعية.

وقد قدمت وينج (2007) ,.Wong et al أربعة أنماط اجتماعية تظهر على الأطفال المصابين بالذاتوية، ويعتمد انتماء طفل ذاتوي إلى إحدى هذه الأنماط على درجة ذكائه والتطور اللغوي لديه، وليس هناك حد فاصل لهذه الأنماط، وقد ينتمي طفل إلى نمطين في أن واحد، ولكن معظم الأطفال الذاتويين بوجه عام إلى نمط واحد فقط، ومع تقدم سنهم وتطورهم الإدراكي واللغوي قد يتقدمون من نمط إلى آخر، وتشمل هذه الأنماط:

**أ – النمط الانعزالي أو المنسحب: Aloof Type**

فالطفل الذاتوي المنتمي إلى هذا النمط الانعزالي قد ينظر إلى المحيطين به وكأنهم أشياء إلى حد انه ربما يبعدهم عن طريقه كأي جماد أمامه، أو قد يستخدمهم للوصول إلى ما يريد بسحب يد الشخص ليحصل على شيء يريده وبدون أن ينظر إليه.

ب - النمط السلبي: Passive Type

يعد هذا النمط اقل الأنماط أحداثاً للمشكلات السلوكية، حيث يتقبل الأطفال الذاتويين في هذا النمط محاولات غيرهم للتقرب منهم، فلا يديرون وجوههم في الاتجاه المعاكس لمن أمامهم، بل يبادرون إلى الاختلاط الاجتماعي مع غيرهم، إلا أنهم نادراً ما يوجهون نظرهم إلى من يحدثهم.

جـ - نمط الناشطين بطريقة شاذة: Active-But-Odd Type

يتصف الأطفال المنتمين إلى هذا النمط باهتمامهم بوجود غيرهم ولكن معظم محاولاتهم وتجاوبهم يتوجه نحو الأشخاص البالغين، بينما يتجاهلون أندادهم أو يتعاملون معهم بشكل عدواني، كما أن محاولاتهم هذه للتقرب من الكبار تتم باستخدام طرق تعد غريبة، فقد يتلمسون الشخص أو يشمونه أو يقبلونه بشكل متكرر.

د - النمط الرسمي: Over Formal Stilted Type

يحاول الأطفال الذين ينتمون إلى هذا النمط تطبيق كل ما تعلموه من قوانين اجتماعية، إلا أن تطبيقهم لتلك القوانين يتصف بعدم المرونة حيث يطبقونها بطريقة جامدة وبنفس الشكل مع كل الأشخاص وفي كل الأوضاع.

**الدراسات السابقة**:

١ - اشارت الدراسات السابقة إلى أن الأطفال الذاتويين وبخاصة أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية يعانون من جوانب عجز في الانتباه المشترك (Arnold & Randye, 2000; Dawson et al., 2004)، تشمل كلاً من المبادأة بالانتباه المشترك، الاستجابة لعروض الآخرين للانتباه المشترك (Baranek,1999; Ingersoll, 2007; Lewy,& Dawson, 1992; MacDonald et al., 2006)، فهناك جوانب عجز تتعلق بالإشارة إلى الأشياء (Landry, & Loveland, 1989; Philips, Gomez, Baron-Cohen, 1995; Stone et al., 1997)، والتواصل البصري وتبادل النظر (Arnold & Randye, 2000; Stone et al., 1997; Warreyn, et al., 2005) وعرض شيء ما (Mundy, et al., 1986; Philips, Gomez, Baron-Cohen, 1995)، والتعليق (Landry, & Loveland, 1989; LeeKam, & Ramsden, 2006).

٢ - تعددت الطرق والمداخل العلاجية التي تناولت علاج جوانب العجز في الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين:

أ - فاستخدم بعض هذه الدراسات فنيات التدريب السلوكي في تنمية مهارات الانتباه المشترك، ومن هذه الدراسات من استخدم لعب الدور (Ross, 2000)، ومنها ما استخدم التغذية الرجعية والتلقين (Kasari et al., 2006)، أو التعزيز (Buffington, 1998; Carr, & Kemp, 1989) حيث أثبتت هذه الفنيات فعاليتها في تنمية العديد من مهارات الانتباه المشترك والتي تشمل النظرة المتبادلة، الإشارة، التعليق، العرض، الإعطاء.

ب- كذلك استخدمت بعض هذه الدراسات التدريب من خلال القرين لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين (Baker, 2000; Zercher et al., 2001).

جـ- في حين سعت بعض هذه الدراسات إلى تنمية الانتباه المشترك من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية(هاله كمال فؤاد الدين، ٢٠٠١؛ Hwang, & Hughes, 2000; Salazar, 2004) .

د - واستخدمت بعض هذه الدراسات التدريب على الاستجابات المحورية (Bruinsma et al., 2004; Pierce, & Schreibman, 1995).

هـ- واستخدمت دراسات أخرى العلاج باللعب(مصطفى أحمد صادق، السيد سعد الخميسي، ٢٠٠٧؛ Johnston et al., 2003)، والعلاج بالموسيقى (Reitman (2005أو الانشطة المختلفة(نيرمين بنت عبد الرحمن بكر قطب، ٢٠٠٧)، والتدخل الحسي(MacDuff et al., 2007) وبناء الدافعية (Vismara, & Lyons, 2007)واثبت جميع هذه الطرق فاعليتها في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين.

٣ - فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور: اشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور فعال في تنمية مهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي ( Schwartz, Garrfinkle & Bauer, 1998; Stoner et al., 2006; Yoder & Stone, 2006) بل انه أكثر فاعلية عند مقارنته بأساليب أخرى (Tincan , 2004)وأفضل من غيره من الأساليب في تعميم الاستجابات المكتسبة (Adkins & Axelord, 2001)

٤ - فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الانسحاب لدى الأطفال الذاتويين:

أ - أكدت تلك الدراسات أن السلوك الانسحابي من أهم المظاهر السلوكية التي تميز سلوك الأطفال الذاتويين(عمر بن الخطاب خليل، ١٩٩٤؛ أميرة طه بخش، ٢٠٠٠؛ عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٢أ؛ Ingersoll, Schreibman, & Tran, 2003; Kaminsky, & Dewey, 2002).

ب- استخدمت الدراسات التي تناولت علاج الانسحاب لدى الأطفال الذاتويين عدد من المناحي أو الفنيات، كالنمذجة سواء الحية (Dawson & Gelpert, 1990)، أو الفيلمية (Coyle, & Cole, 2004)، والتدريب على المهارات الاجتماعية (هالة فؤاد محمد،٢٠٠١؛ Chung et al., 2007; Koegel & Frea, 1993) وبعضها استخدم تدريب الوالدين (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٢ب؛ Luigi, Fern, & Elain, 2007) وبعضها استخدم تدريب الإخوة والأقران (Kohler et al., 2007 ) وبعضها استخدم التدريب السلوكي المكثف(Ingersoll, Schreibman, & Stahmer, 2001; Luiselli, 2007) حيث أثبتت تلك الطرق فاعليتها في خفض السلوك الانسحابي.

**فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

**الفرض الأول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسين القبلي والبعدى.

**الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.

**الفرض الثالث:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

**الفرض الرابع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدى.

**الفرض الخامس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى .

**الفرض السادس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

**الفرض السابع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسين البعدى والتتبعي.

**الفرض الثامن:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين البعدى والتتبعي.

## خطة الدراسة:

### أولاً: الأدوات:

**١ - مقياس الطفل التوحدي: إعداد/ عادل عبد الله محمد(٢٠٠١):**

استخدم المقياس في هذه الدراسة بغرض تشخيصي وذلك للتأكد من أن الطفل يعاني من الذاتوية، حيث إن الأطفال الموجودين بفصول التوحد تم تشخيصهم من قبل.

تم استخدام **صدق المحك الخارجي**، على عينة من ١٨ طفلاً (٨ أطفال من الأطفال الذاتويين، ١٠ أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً)، حيث تم استخدام قائمة تقدير السلوك التوحدي من إعداد وبناء نايف بن عابد إبراهيم الزراع(٢٠٠٥)، فبلغ معامل الصدق ٠,٧٢٣ وهو دال عند مستوى ٠,٠١، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة من ٣١ طفلاً (١٢ طفلاً من الأطفال الذاتويين، ١٩ طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً) بفاصل زمني ٢٢ يوم فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨١٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

**٢ - مقياس السلوك الانسحابي: إعداد/ عادل عبد الله محمد(٢٠٠٢م: ٣٦٣-٣٦٤)**

يتألف المقياس من ٢٠ عبارة أمام كل منها ثلاث اختيارات هي (نعم، أحياناً،

مطلقاً) تحصل على الدرجات(٢-١-صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر-٤٠ درجة، تم حساب معامل الثبات بطريقتين: طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ٢٢ يوماً على عينة من ١٨ طفلاً (٨ أطفال من الأطفال الذاتويين، ١٠ أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً) فبلغت قيمة معامل الثبات٠,٧٣، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧٧، كما تم حساب الصدق باستخدام صدق المقارنة الطرفية وذلك بحساب قيمة ت بين متوسطي درجات الأطفال الحاصلين على اعلي الدرجات على المقياس، ودرجات الأطفال الحاصلين على أقل الدرجات على المقياس، فكانت قيمة ت =٧,٠١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

**٣ - مقياس الانتباه المشترك: Joint Attention Scale (إعداد: الباحث) ملحق(١)**

لان احد أهداف هذه الدراسة تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين، لهذا فقد تم إعداد هذا المقياس حتى يتسنى استخدامه في تقييم تلك المهارات، حيث انه لا توجد أي مقاييس تقيم الانتباه المشترك في البيئة العربية(على حد علم الباحث)، ومن هنا فإن هذا المقياس يهدف إلى قياس مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين.

يتكون المقياس في صورته النهائية من صورتين:

(١) **صورة الوالدين والمعلمين ومقدمي الرعاية:** حيث تقدم هذه الصورة لأكثر الأفراد احتكاكاً بالطفل كالوالدين والمعلمين ومن يقوم مقامهما من مقدمي الرعاية عموماً، وتتكون هذه الصورة من ٤٠ عبارة تقيس مهارات الانتباه المشترك في بعدين أساسيين:

**أولاً: مهارات المبادأة بالانتباه المشترك: Joint Attention Skills(IJAS) Initiating**

وتقيسها ٢٤ عبارة أرقامها: ٣١-٢٤.

**ثانياً : الاستجابة لعروض الانتباه المشترك:**

**Responding Joint Attention Skills(RJAS)**

وتقيسها ١٦ عبارة أرقامها: ٢٥-٤٠.

(٢) **صورة الباحثين والمختصين:** حيث يستجيب على هذه الصورة الباحثين الذين يقدمون برامج علاجية للطفل، وتستهدف هذه الصورة تقييم الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين بصورة مباشرة، وتتكون من سبع مهام، تقيس هذه المهام

مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال رياض الأطفال، أربع مهام تقيس استجابة الطفل لعروض الانتباه المشترك من قبل الآخرين، ثلاث مهام تقيس مبادأة الطفل بالانتباه المشترك.

**الكفاءة السيكومترية للمقياس** : تم اختيار عينة من ١٨ طفلاً (٨ أطفال ذاتويين، ١٠ أطفال متخلفين عقلياً) **حيث تم حساب صدق المقياس بطريقتين: صدق الاتساق الداخلي: والصدق المرتبط بالمحك، كما تم حساب ثبات المقياس:** تم حساب عن طريق **إعادة التطبيق، طريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ**، وتم التوصل إلى أن المقياس يتمتع بثبات وصدق مقبولين.

**٤ - البرنامج المستخدم (إعداد الباحث): ملحق (٣)**

يتكون البرنامج في صورته النهائية من ١٤٢ جلسة (٦٠جلسة يطبقها الباحث، ٩٣ جلسة يطبقها الوالدين والمعلم)، مدة كل جلسة يتراوح من ٣٠-٤٠ دقيقة، كما يحتوي البرنامج على عدد من الأنشطة التدريبية بلغت ٢٨ نشاطاً تدريبيا: اشتملت هذه الجلسات التدريبية على ١١جلسة للتدريب على مهارات التقليد، ١١٣ جلسة للتدريب على مهارات الانتباه المشترك (بواقع ٤٢ جلسة يطبقها الباحث، ٧١ جلسة يطبقها الوالدين والمعلم)، ٧ جلسات يتم فيها إعادة التدريب على محتوى البرنامج، كما خصص الباحث أربع جلسات للتمهيد والتعارف، ولتحقيق الألفة بينهم وبين الأطفال عينة الدراسة، كما تم الالتقاء بالوالدين والمعلم قبل تطبيق البرنامج لاطلاعهم على طبيعة البرنامج وهدفه وطبيعة الذاتوية واهم المعلومات الأساسية التي يجب عليهم معرفتها عن طبيعة الذاتوية، لتدريبهم على كيفية استخدام الفنيات الخاصة بالبرنامج، استغرق هذا التدريب ثلاث لقاءات.

## ثانياً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١١ طفلاً من الأطفال الذاتويين الذكور الملتحقين بفصول التوحد لأطفال الرياض بمدرسة التربية الفكرية بالطائف، بمتوسط عمري ٣,٩٨ وانحراف معياري ٣,٠٤ تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين:

- المجموعة التجريبية: وتتكون من ست أطفال.
- المجموعة الضابطة: وتتكون من خمس أطفال.

تم إجراء التجانس بين المجموعتين بحساب الفروق بين المجموعين باستخدام اختبار "مان ويتنى" للعينات غير المرتبطة، وسيعرض الباحث فيما يلي مجانسة عينة الدراسة في درجاتهم على متغيرات الدراسة، وتوضح جداول (٥)، (٦)، (٧)، (٨) نتائج ذلك.

جدول (٥) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياس القبلي (صورة الوالدين والمعلمين)

| | أبعاد المقياس | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الضابطة | ٥ | ٦,٣٠ | ٣١,٥٠ | ١٣,٥٠٠ | ٠,٣١٦ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٧٥ | ٣٤,٥٠ | | | |
| | الإشارة | الضابطة | ٥ | ٦,٧٠ | ٣٣,٥٠ | ١١,٥٠٠ | ٠,٧٠٦ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٤٢ | ٣٢,٥٠ | | | |
| | العرض | الضابطة | ٥ | ٥,٥٠ | ٢٧,٥٠ | ١٢,٥٠٠ | ٠,٥٠٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٤٢ | ٣٨,٥٠ | | | |
| | الإعطاء | الضابطة | ٥ | ٧,٧٠ | ٣٣,٥٠ | ١١,٥٠٠ | ٠,٨٢٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٤٢ | ٣٢,٥٠ | | | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٥,٥٠ | ٢٧,٥٠ | ١٢,٥٠٠ | ٠,٥٨٣ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٤٢ | ٣٨,٥٠ | | | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٦,٧٠ | ٣٣,٥٠ | ١١,٥٠٠ | ٠,٦٥٩ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٤٢ | ٣٢,٥٠ | | | |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الضابطة | ٥ | ٦,٢٠ | ٣١,٠٠ | ١٤,٠٠٠ | ٠,٢٠٠ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٨٣ | ٣٥,٠٠ | | | |
| | متابعة الإشارة | الضابطة | ٥ | ٦,٥٠ | ٣٢,٥٠ | ١٢,٥٠٠ | ٠,٥٨٣ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٥٨ | ٣٣,٥٠ | | | |
| | الاســـتجابة للعرض | الضابطة | ٥ | ٦,٩٠ | ٣٤,٥٠ | ١٠,٥٠٠ | ٠,٩٨٢ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٢٥ | ٣١,٥٠ | | | |
| | الاســـتجابة للإعطاء | الضابطة | ٥ | ٦,٧٠ | ٣٣,٥٠ | ١١,٥٠٠ | ٠,٨٢٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٤٢ | ٣٢,٥٠ | | | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٥,٥٠ | ٢٧,٥٠ | ١٢,٥٠٠ | ٠,٥٨٣ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٤٢ | ٣٨,٥٠ | | | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٦,٦٠ | ٣٣,٠٠ | ١٢,٠٠٠ | ٠,٥٥٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٥٠ | ٣٣,٠٠ | | | |
| الدرجة الكلية | | الضابطة | ٥ | ٦,٦٠ | ٣٣,٠٠ | ١٢,٠٠٠ | ٠,٥٥٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٥٠ | ٣٣,٠٠ | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجـد فـروق ذات دلالــة إحصــائية بــين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين) في القياس القبلي.

جدول (٦) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياس القبلي (صورة الباحثين)

| | أبعاد المقياس | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الضابطة | ٥ | ٥,٣٠ | ٢٦,٥٠ | ١١,٥٠٠ | ٠,٨٢٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٥٨ | ٣٩,٥٠ | | | |
| | الإشارة | الضابطة | ٥ | ٦,٣٠ | ٣١,٥٠ | ١٣,٥٠٠ | ٠,٣١٦ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٥,٧٥ | ٣٤,٥٠ | | | |
| | العرض | الضابطة | ٥ | ٦,٨٠ | ٢٩,٠٠ | ١٤,٠٠ | ٠,٢١٨ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,١٧ | ٣٧,٠٠ | | | |
| | الإعطاء | الضابطة | ٥ | ٥,٥٠ | ٢٧,٥٠ | ١٢,٥٠٠ | ٠,٥١٢ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٤٢ | ٣٨,٥٠ | | | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٦,٠٠ | ٣٠,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٠٠ | ٣٦,٠٠ | | | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٥,٧٠ | ٢٨,٥٠ | ١٣,٥٠٠ | ٠,٢٩١ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٢٥ | ٣٧,٥٠ | | | |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الضابطة | ٥ | ٥,٨٠ | ٢٩,٠٠ | ١٤,٠٠ | ٠,٢١٨ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,١٧ | ٣٧,٠٠ | | | |
| | متابعة الإشارة | الضابطة | ٥ | ٦,٠٠ | ٣٠,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٠٠ | ٣٦,٠٠ | | | |
| | الاستجابة للعرض | الضابطة | ٥ | ٥,٠٠ | ٢٥,٠٠ | ١٠,٠٠ | ١,٣٦١ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٨٣ | ٤١,٠٠ | | | |
| | الاستجابة للإعطاء | الضابطة | ٥ | ٥,٩٠ | ٢٩,٠٠ | ١٤,٠٠ | ٠,٠٩٨ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٠٨ | ٣٦,٥٠ | | | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٥,٢٠ | ٢٦,٠٠ | ١١,٠٠ | ٠,٨٤٣ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٦٧ | ٤٠,٠٠ | | | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٥,٤٠ | ٢٧,٠٠ | ١٢,٠٠ | ٠,٥٥٧ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٥٠ | ٣٩,٠٠ | | | |
| الدرجة الكلية | | الضابطة | ٥ | ٥,٤٠ | ٢٧,٠٠ | ١٢,٠٠ | ٠,٥٥٥ | غير دالة |
| | | التجريبية | ٦ | ٦,٥٠ | ٣٩,٠٠ | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الباحثين) في القياس القبلي.

جدول (٧) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياس القبلي

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥ | ٥,٤٠ | ٢٧,٠٠ | ١٢,٠٠ | ٠,٥٥٥ | غير دالة |
| التجريبية | ٦ | ٦,٥٠ | ٣٩,٠ | | | |

جدول (٨) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي متغيرات العمر الزمني والذكاء(من ملفات الأطفال) في القياس القبلي

| المتغير | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الضابطة | ٥ | ٥,٢٠ | ٢٦,٠٠ | ١١,٠٠ | ٠,٨٤٣ | غير دالة |
| | التجريبية | ٦ | ٦,٦٧ | ٤٠,٠٠ | | | |
| الذكاء | الضابطة | ٥ | ٥,٤٠ | ٢٧,٠٠ | ١٢,٠٠ | ٠,٥٥٧ | غير دالة |
| | التجريبية | ٦ | ٦,٥٠ | ٣٩,٠٠ | | | |

ويلاحظ من جدول (٧)، (٨) أنه لا توجد فــروق ذات دلالــة إحصــائية بــين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس السلوك الانسحلبي وعلى متغيرات العمر الزمني والذكاء في القياس القبلي، ومن ثـم يتضح تجانس أفراد المجموعتين على متغيرات الدراسة.

## ثالثاً : إجراءات الدراسة :

قام الباحث لإجراء هذه الدراسة بالخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة.
- إعداد مقياس الانتباه المشترك وحساب ثبات وصدق مقياس أدوات الدراسة.
- إعداد البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة بتطبيق مقياس الطفل التوحدي، ومقياس الانتباه المشــترك، ومقياس السلوك الانسحابي للأطفال (القياس القبلي).
- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- إجراء المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة.
- إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس الطفل التوحدي ومقياس السلوك الانســحابي للأطفال بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج(القياس البعدي).
- إجراء القياس التتبعي بتطبيق مقياس الطفل التوحدي ومقياس السلوك الانســحابي للأطفال بعد مرور ثمانية أسابيع من القياس البعدي(القياس التتبعي).
- المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي.

## النتائج وتفسيرها

**نتائج الفرض الأول:** وينص هذا الفرض علـى "لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس الانتبـاه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسـين القبلـي والبعدى"، ويوضح جدول (٩)، جدول(١٠) نتائج هذا الفرض.

**جدول (٩) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة علي مقياس الانتباه المشترك في القياسين القبلي والبعدي(صورة الوالدين والمعلمين)(ن=٥)**

| أبعاد المقياس | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٢<br>٣ | صفر<br>١,٥٠ | صفر<br>٣,٠٠ | ١,٤١٤- | غير دالة |
| | الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>صفر<br>٤ | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | العرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٢<br>٣ | صفر<br>١,٥٠ | صفر<br>٣,٠٠ | ١,٤١٤- | غير دالة |
| | الإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>١<br>٣ | ١,٥٠<br>١,٥٠ | ١,٥٠<br>١,٥٠ | صفر | غير دالة |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>صفر<br>٥ | صفر<br>صفر | صفر<br>صفر | صفر | غير دالة |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٢<br>٣<br>صفر | ٢,٠٠<br>٣,٦٧ | ٤,٠٠<br>١١,٠٠ | ٠,٩٦٦- | غير دالة |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>٢<br>٢ | ٢,٠٠<br>٢,٠٠ | ٢,٠٠<br>٤,٠٠ | ٠,٥٧٧- | غير دالة |
| | متابعة الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٢<br>٣ | صفر<br>١,٥٠ | صفر<br>٣,٠٠ | ١,٤١٤- | غير دالة |
| | الاستجابة للعرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>صفر<br>٤ | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | الاستجابة للإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>صفر<br>٥ | صفر<br>صفر | صفر<br>صفر | صفر | غير دالة |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>صفر<br>٤ | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>٣<br>١ | ٢,٥٠<br>٢,٥٠ | ٢,٥٠<br>٧,٥٠ | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | الدرجة الكلية | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>٣<br>١ | ٢,٠٠<br>٢,٦٧ | ٢,٠٠<br>٨,٠٠ | ١,١٠٥- | غير دالة |

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة علي مقياس الانتباه المشترك في القياسين القبلي والبعدي(صورة الباحثين)(ن=٥)

| أبعاد المقياس | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الرتب السالبة | ١ | ٢,٠٠ | ٢,٠٠ | - | غير |
| | | الرتب الموجبة | ٢ | ٢,٠٠ | ٤,٠٠ | ٠,٥ | دالة |
| | | التساوي | ٢ | | | ٧٧ | |
| | الإشارة | الرتب السالبة | ٢ | ١,٥٠ | ٣,٠٠ | - | غير |
| | | الرتب الموجبة | صفر | صفر | صفر | ١,٣ | دالة |
| | | التساوي | ٣ | | | ٤٢ | |
| | العرض | الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | - | غير |
| | | الرتب الموجبة | ٢ | ١,٠٠ | ٣,٠٠ | ١,٤ | دالة |
| | | التساوي | ٣ | | | ١٤ | |
| | الإعطاء | الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | - | غير |
| | | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | ١,٠ | دالة |
| | | التساوي | ٤ | | | ٠٠ | |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة | ٢ | ١,٥٠ | ٣,٠٠ | - | غير |
| | | الرتب الموجبة | صفر | صفر | صفر | ١,٤ | دالة |
| | | التساوي | ٣ | | | ١٤ | |
| | درجة البعد | الرتب السالبة | ٢ | ٢,٥٠ | ٥,٠٠ | صفر | غير |
| | | الرتب الموجبة | ٢ | ٢,٥٠ | ٥,٠٠ | | دالة |
| | | التساوي | ١ | | | | |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | - | غير |
| | | الرتب الموجبة | ٢ | ١,٥٠ | ٣,٠٠ | ١,٤ | دالة |
| | | التساوي | ٣ | | | ١٤ | |
| | متابعة الإشارة | الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | ١,٠٠٠- | غير |
| | | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | | دالة |
| | | التساوي | ٤ | | | | |
| | الاستجابة للعرض | الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | صفر | غير |
| | | الرتب الموجبة | صفر | صفر | صفر | | دالة |
| | | التساوي | ٥ | | | | |
| | الاستجابة للإعطاء | الرتب السالبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | ٠,٤٤٧- | غير |
| | | الرتب الموجبة | ١ | ٢,٠٠ | ٢,٠٠ | | دالة |
| | | التساوي | ٣ | | | | |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | ١,٠٠٠- | غير |
| | | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | | دالة |
| | | التساوي | ٤ | | | | |
| | درجة البعد | الرتب السالبة | ١ | ١,٥٠ | ١,٥٠ | ١,٣٠٠- | غير |
| | | الرتب الموجبة | ٣ | ٢,٨٣ | ٨,٥٠ | | دالة |
| | | التساوي | ١ | | | | |
| | الدرجة الكلية | الرتب السالبة | ٢ | ١,٧٥ | ٣,٥٠ | ٠,٢٧٢- | غير |
| | | الرتب الموجبة | ١ | ٢,٥٠ | ٢,٥٠ | | دالة |
| | | التساوي | ٢ | | | | |

ويلاحظ من جدول (٩)، (١٠) السابقين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده(**صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين**) في القياسين القبلي والبعدي.

**نتائج الفرض الثاني:** وينص هذا الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشـترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسين القبلـي والبعـدى لصالح القياس البعدى، يوضح جدول (١١)، جدول(١٢) نتائج هذا الفرض.

**جدول (١١) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي (صورة الوالدين والمعلمين) (ن=٦)**

| أبعاد المقياس | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>٥<br>صفر | ٢,٠٠<br>٣,٨٠ | ٢,٠٠<br>١٩,٠٠ | ١,٧٨٧- | ٠,٠٥ |
| | الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٤١- | ٠,٠١ |
| | العرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٤١- | ٠,٠٥ |
| | الإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١. | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٣٢- | ٠,٠٥ |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٤١- | ٠,٠٥ |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوى | صفر<br>٦<br>صفر | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>٢١,٠٠ | ٢,٢٠١- | ٠,٠١ |

| أبعاد المقياس | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٣٢- | ٠,٠١ |
| | متابعة الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٣٢- | ٠,٠١ |
| | الاستجابة للعرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٢٦- | ٠,٠٥ |
| | الاستجابة للإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٣٢- | ٠,٠٥ |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٤١- | ٠,٠١ |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٢٣- | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٦<br>١ | صفر<br>٣,٥٠ | صفر<br>٢١,٠٠ | ٢,٢٠١- | ٠,٠١ |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

جدول (١٢) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياسين القبلي والبعدي(صورة الباحثين) (ن=٦)

| أبعاد المقياس | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٤١ - | ٠,٠٥ |
| | الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٦ صفر | صفر<br>٣,٥٠ | صفر<br>٢١,٠٠ | ٢,٢٢٦- | ٠,٠١ |
| | العرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٥٧- | ٠,٠٥ |
| | الإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٣<br>٣ | صفر<br>٢,٠٠ | صفر<br>٦,٠٠ | ١,٧٣٢- | ٠,٠٥ |
| | التعليـــــق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢- | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٥٧- | ٠,٠٥ |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٦<br>صفر | صفر<br>٣,٥٠ | صفر<br>٢١,٠٠ | ٢,٢٠٧ | ٠,٠١ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٧٠- | ٠,٠١ |
| | متابعـــــة الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٧٠- | ٠,٠١ |
| | الاســـتجابة للعرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٤<br>٢ | صفر<br>٢,٥٠ | صفر<br>١٠,٠٠ | ١,٨٩٠ | ٠,٠٥ |
| | الاســـتجابة للإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,٠٤١- | ٠,٠٥ |
| | التعليـــق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٥<br>١ | صفر<br>٣,٠٠ | صفر<br>١٥,٠٠ | ٢,١٢١- | ٠,٠١ |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٦<br>صفر | صفر<br>٣,٥٠ | صفر<br>٢١,٠٠ | ٢,٢٣٢- | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٦<br>صفر | صفر<br>٣,٥٠ | صفر<br>٢١,٠٠ | ٢,٢٠١- | ٠,٠١ |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مسـتوى (٠,٠١، ٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الباحثين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

**نتائج الفرض الثالث:** وينص هذا الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده(صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية" ويوضح جدول (١٣)، جدول(١٤) نتائج ذلك.

**جدول (١٣) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياس البعدي (صورة الوالدين والمعلمين)**

| أبعاد المقياس | | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الضابطة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | ٠,٥٠٠ | ٢,٧٠٣- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٤٢ | ٥٠,٥٠ | | | |
| | الإشارة | الضابطة | ٥ | ٣,٣٠ | ١٦,٥٠ | ١,٥٠٠ | ٢,٥٤١- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٢٥ | ٤٩,٥٠ | | | |
| | العرض | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٧٦٤- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |
| | الإعطاء | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٧٨٣- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٨١٠- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٧٣٩- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الضابطة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | ٠,٥٠٠ | ٢,٦٧٨- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٤٢ | ٥٠,٥٠ | | | |
| | متابعة الإشارة | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٨٧٢- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٢٥ | ٥١,٠٠ | | | |
| | الاستجابة للعرض | الضابطة | ٥ | ٣,٣٠ | ١٦,٥٠ | ١,٥٠٠ | ٢,٥٥٣- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٢٥ | ٤٩,٥٠ | | | |
| | الاستجابة للإعطاء | الضابطة | ٥ | ٣,٤٠ | ١٧,٠٠ | ٢,٠٠٠ | ٢,٤٥٩- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,١٧ | ٤٩,٠٠ | | | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٣,٣٠ | ١٦,٥٠ | ١,٥٠٠ | ٢,٥٤١- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٢٥ | ٤٩,٥٠ | | | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٧٥١- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |
| الدرجة الكلية | | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٧٥١- | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

**جدول (١٤) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياس البعدي (صورة الباحثين)**

| أبعاد المقياس | | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الضابطة | ٥ | ٣,٤٠ | ١٧,٠٠ | ٢,٠٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,١٣ | ٤٩,٠٠ | | ٢,٥١٥ | |
| | الإشارة | الضابطة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | ٠,٥٠٠ | - | ٠,٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٤٢ | ٥٠,٥٠ | | ٢,٦٩٠ | |
| | العرض | الضابطة | ٥ | ٣,٥٠ | ١٧,٥٠ | ٢,٥٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٠٨ | ٤٨,٥٠ | | ٢,٦٣٥ | |
| | الإعطاء | الضابطة | ٥ | ٣,٩٠ | ١٩,٥٠ | ٤,٥٠٠ | - | ٠,٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٧,٧٥ | ٤٦,٥٠ | | ٢,١١٩ | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٣,٤٠ | ١٧,٠٠ | ٢,٠٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,١٧ | ٤٩,٠٠ | | ٢,٤٩٦ | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | ٢,٤٩٦ | |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الضابطة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | ٠,٥٠٠ | - | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٤٢ | ٥٠,٥٠ | | ٢,٧٤٢ | |
| | متابعة الإشارة | الضابطة | ٥ | ٣,٦٠ | ١٨,٠٠ | ٣,٠٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٠٠ | ٤٨,٠٠ | | ٢,٣٢٧ | |
| | الاستجابة للعرض | الضابطة | ٥ | ٣,٥٠ | ١٧,٥٠ | ٢,٥٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٠٨ | ٤٨,٥٠ | | ٢,٥٠٢ | |
| | الاستجابة للإعطاء | الضابطة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | ٠,٥٠٠ | - | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٤٢ | ٥٠,٥٠ | | ٢,٧٤٢ | |
| | التعليق اللفظي | الضابطة | ٥ | ٣,٣٠ | ١٦,٥٠ | ١,٥٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٢٥ | ٤٩,٥٠ | | ٢,٥٦٠ | |
| | درجة البعد | الضابطة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | ٠,٥٠٠ | - | ٠,٠٠٥ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٤٢ | ٥٠,٥٠ | | ٢,٦٨٤ | |
| الدرجة الكلية | | الضابطة | ٥ | ٣,٢٠ | ١٦,٠٠ | ١,٠٠٠ | - | ٠,٠١ |
| | | التجريبية | ٦ | ٨,٣٣ | ٥٠,٠٠ | | ٢,٥٨٦ | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥، ٠,٠٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبيـة علـي

مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الباحثين)في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

**نتائج الفرض الرابع:** وينص هذا الفرض على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدى" ويوضح جدول (١٥) هذه النتائج .

**جدول (١٥) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدي (ن=٥)**

| الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ١ | ١ | ١ | ١,٠٠٠ | غير دالة |
| الرتب الموجبة | صفر | صفر | صفر | | |
| التساوي | ٤ | | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدي.

**نتائج الفرض الخامس:** وينص هذا الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى"، ويوضح جدول (١٦) هذه النتائج .

**جدول (١٦) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدي (ن=٦)**

| الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | صفر | صفر | صفر | ٢,٣٣٣ | ٠,٠١ |
| الرتب الموجبة | ٦ | ٣,٥٠ | ٢١,٠٠ | | |
| التساوي | صفر | | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

**نتائج الفرض السادس:** وينص هذا الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسن البعدى لصالح المجموعة التجريبية، ويوضح جدول (١٧) نتائج ذلك.

**جدول (١٧) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس السلوك الانسحابي للاطفال في القياس القبلي**

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | صفر | ٢,٧٤٥ | ٠,٠١ |
| التجريبية | ٦ | ٨,٥٠ | ٥١,٠٠ | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى.

**نتائج الفرض السابع:** وينص هذا الفرض على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسين البعدى والتتبعي" ويوضح جدول (١٨)، جدول(١٩) هذه النتائج .

**جدول (١٨) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (صورة الوالدين والمعلمين) (ن=٦)**

| أبعاد المقياس | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مبادأة بالإنتباه المشترك | النظرة بالعين | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٢<br>٢<br>٢ | ٢,٠٠<br>٣,٠٠ | ٤,٠٠<br>٦,٠٠ | ٠,٣٧٨- | غير دالة |
| | الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>٢<br>٣ | ١,٠٠<br>٥,٠٠ | ١,٠٠<br>٢,٥٠ | ١,٠٦٩- | غير دالة |
| | العرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٣<br>٣ | صفر<br>٢,٠٠ | صفر<br>٦,٠٠ | ١,٦٣٣- | غير دالة |
| | الإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٢<br>٢<br>٢ | ١,٥٠<br>٣,٥٠ | ٣,٠٠<br>٧,٠٠ | ٠,٧٣٦- | غير دالة |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٢<br>٤ | صفر<br>١,٥٠ | صفر<br>٣,٠٠ | ١,٣٤٢- | غير دالة |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٢<br>١<br>٣ | ٢,٢٥<br>١,٥٠ | ٤,٥٠<br>١,٥٠ | ٠,٨١٦- | غير دالة |
| الاستجابة للانتباه المشترك | متابعة النظرة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٣<br>٣ | صفر<br>٢,٠٠ | صفر<br>٦,٠٠ | ١,٦٣٣- | غير دالة |
| | متابعة الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٣<br>٣ | صفر<br>٢,٠٠ | صفر<br>٦,٠٠ | ١,٦٠٤- | غير دالة |
| | الاستجابة للعرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٣<br>٣ | صفر<br>٢,٠٠ | صفر<br>٦,٠٠ | ١,٦٠٤- | غير دالة |

| | أبعاد المقياس | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الاستجابة للإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>١<br>٤ | ١,٠٠<br>٢,٠٠ | ١,٠٠<br>٢,٠٠ | ٠,٤٤٧- | غير دالة |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | صفر<br>٣<br>٣ | صفر<br>٢,٠٠ | صفر<br>٦,٠٠ | ١,٦٤٣- | غير دالة |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>٤<br>١ | ٤,٥٠<br>٢,٦٣ | ٤,٥٠<br>١٠,٥٠ | ٠,٨٢٨- | غير دالة |
| | الدرجة الكلية | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٣<br>٣<br>صفر | ٣,٥٠<br>٣,٥٠ | ١٠,٥٠<br>١٠,٥٠ | صفر | غير دالة |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتبـاه المشـترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين) في القياسين البعدي والتتبعي.

**جدول (١٩) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه المشترك بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (صورة الباحثين) (ن=٦)**

| | أبعاد المقياس | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادأة بالانتباه المشترك | النظرة بالعين | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>صفر<br>٥ | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٢<br>صفر<br>٤ | ١,٥٠<br>صفر | ٣,٠٠<br>صفر | ١,٤١٤- | غير دالة |
| | العرض | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>صفر<br>٥ | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠<br>صفر | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | الإعطاء | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>١<br>٤ | ١,٥٠<br>١,٥٠ | ١,٠٠<br>١,٥٠ | صفر | غير دالة |
| | التعليق اللفظي | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٢<br>صفر<br>٤ | ١,٥٠<br>صفر | ٣,٠٠<br>صفر | ١,٤١٤- | غير دالة |
| | درجة البعد | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٤<br>١<br>١ | ٣,٢٥<br>٢,٠٠ | ١٣,٠٠<br>٢,٠٠ | ١,٥١١- | غير دالة |
| الاستجابة للانتباه | متابعة النظرة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ٣<br>١<br>٢ | ٢,٥٠<br>٢,٥٠ | ٧,٥٠<br>٢,٥٠ | ١,٠٠٠- | غير دالة |
| | متابعة الإشارة | الرتب السالبة<br>الرتب الموجبة<br>التساوي | ١<br>١<br>٤ | ٢,٠٠<br>١,٠٠ | ٢,٠٠<br>١,٠٠ | ٠,٤٤٧- | غير دالة |

| أبعاد المقياس | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستجابة للعرض | الرتب السالبة | ١ | ١,٥٠ | ١,٥٠ | -٠,٨١٦ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٢ | ٢,٢٥ | ٤,٥٠ | | |
| | التساوي | ٣ | | | | |
| الاستجابة للإعطاء | الرتب السالبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠٠ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | صفر | صفر | صفر | | |
| | التساوي | ٥ | | | | |
| التعليق اللفظي | الرتب السالبة | ٣ | ٢,٥٠ | ٧,٥٠ | -١,٠٠٠ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ١ | ٢,٥٠ | ٢,٥٠ | | |
| | التساوي | ٢ | | | | |
| درجة البعد | الرتب السالبة | ٥ | ٣,١٠ | ١٥,٥٠ | -١,٠٨١ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ١ | ٥,٥٠ | ٥,٥٠ | | |
| | التساوي | صفر | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب السالبة | ٤ | ٣,٥٠ | ١٤,٠٠ | -١,٧٦١ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | التساوي | ١ | | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الانتبـاه المشـترك بأبعاده **(صورة الباحثين)** في القياسين البعدي والتتبعي.

**نتائج الفرض الثامن:** وينص هذا الفرض علـى "لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السـلوك الانسحابي للأطفال في القياسين البعدى والتتبعي"، تم اختبار صحة هذا الفرض عـن طريق استخدام اختبار " ويلكوكسن " للعينات المرتبطة ويوضح جـدول (٢٠) هـذه النتائج .

**جدول (٢٠) الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين البعدي والتتبعي (ن=٦)**

| الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | ١ | ٢,٠٠ | ٢,٠٠ | ٠,٥٧٧ | غير دالة |
| الرتب الموجبة | ٢ | ٢,٠٠ | ٤,٠٠ | | |
| التساوي | ٣ | | | | |

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس السلوك الانسـحابي للأطفال في القياسين البعدي والتتبعي.

## تفسير النتائج:

تشير نتائج الفرض الأول للدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس الانتباه المشترك (صورة الوالدين والمعلمين، صورة الباحثين) في القياسين القبلي والبعدي.

كما أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية(عند مستوى٠,٠١، ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشترك (صورة الوالدين والمعلمين، صورة الباحثين) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وأخيراً أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية(عند مستوى٠,٠١، ٠,٠٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشترك (صورة الوالدين والمعلمين، صورة الباحثين) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

إن هذه النتائج تشير إلى أن درجات أطفال المجموعة التجريبية قد تحسنت بينما لم يحدث تحسناً ملحوظاً في درجات المجموعة الضابطة على مقياس الانتباه المشترك (صورة الوالدين والمعلمين، صورة الباحثين)، ولما كان الباحث قد اجري ضبطاً تجريبياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فإن وجود فروق بين المجموعتين وفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وعدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، يعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي تناولت استخدام نظام التواصل باستخدام تبادل الصور (Adkins & Axelord, 2001; Bondy & Frost, 1994; Charlop-Christy et al., 2002; Schwartz, Garrfinkle & Bauer, 1998; Tincani, 2004; Webb, 2000; Yoder & Stone, 2006)

والدراسات التي تناولت استخدام الفنيات السلوكية في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين: (Baker, 2000; Buffington, et al., 1998; Carr & Kemp, 1989; Hwang & Hughes, 2000; Johnston et al., 2003; Pierce, & Schreibman, 1995; Vismara & Lyons, 2007; Whalen & Schreibman 2003; Zercheret et al., 200)

وبهذا يمكننا القول بأن هذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية برامج التدخل المبكر في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى حدوث تحسن ملحوظ ودال في مهارات الانتباه المشترك سواء ما يتعلق بمهارات استجابة الانتباه المشترك أو ما يتعلق بمهارات المبادأة بالانتباه المشترك.

ويفسر الباحث هذا التحسن الدال الذي حدث لمهارات الانتباه المشترك في ضوء الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري فيما يلي:

**أولاً:** يعود الجزء الأكبر لهذا التحسن إلى استخدام الباحث لنظام التواصل من خلال تبادل الصور، حيث تم تدريب أطفال المجموعة التجريبية على هذا النظام في جلسات فردية بلغت ٤٢ جلسة تدريبية تم خلالها تطبيق المراحل الست الأساسية لنظام التواصل من خلال تبادل الصور، مما كان له اثر واضحاً في تسهيل التواصل مع الأطفال الذاتويين، وهو الأمر الذي ساهم بدور فعال في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال.

**ثانياً:** طبيعة الفنيات السلوكية المستخدمة، حيث اعتمد الباحث على عدد من الفنيات السلوكية تضمنت:

١- **المعززات:** فاستخدام المعززات المختلفة ساهم بدور كبير في تعليم الأطفال الذاتويين مهارات الانتباه المشترك، لهذا ترى(وفاء علي الشامي، ٢٠٠٤ج: ٢١٧) أنه إن لم نستطع إيجاد المعززات المناسبة للأطفال الذاتويين، فلن تكون الإجراءات التعليمية التي سنطبقها مجدية إلى حد كبير.

٢- **التلقين(الحث):** فالأطفال الذاتويين يحتاجون إلى مساعدة في تعليم السلوكيات الجديدة، وأكثر أنواع المساعدة المقدمة هو التلقين، حيث تشير الأدلة إلى أن الأطفال الذاتويين قد أظهروا استفادة من مثل هذا النوع من المساعدة.

٣- **تحليل المهام:** فتحليل المهمة إلى خطوات صغيرة يقلل من عدد الأخطاء في الاستجابة، ويزيد من سرعة التعلم، ويقلل من الإحباط، ويصنع جواً أكثر ايجابية للطفل.

٤- **النمذجة:** كذلك فإن استخدام النمذجة تعد من العوامل الأساسية التي أسهمت في الحصول على تلك النتائج، حيث يشير(Green, 1996:40) إلى أن

النمذجة طريقة ناجحة جداً مع الأطفال الذاتويين الذين يستمتعون بمراقبة النموذج، بل هي أكثر نجاحاً من الطرق الاخرى من حيث سرعة التعلم وتعميم المهارات.

**ثالثاً:** كما أن هذه النتائج تعود إلى عدة أمور تم مراعاتها عند تقديم البرنامج التدريبي للأطفال الذاتويين أهمها:

- **الأخذ في الاعتبار مستوى نمو الطفل.**
- **تقليل كمية المعلومات التي يتعين على الأطفال المستهدفون من البرنامج معالجتها.**
- **تقليد الطفل ولاسيما في بداية مرحلة التدريب.**
- **وجود البالغين كمعزز عامّ.**
- **الاستفادة من اختيارات وتفضيلات الأطفال.**

**رابعاً:** إن التدريبات التي تلقاها الأطفال في بداية البرنامج على مهارات التقليد له دور أساسي في النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فقد أشار Dawson, & Gelpert (1990) إلى أن تدريب الأطفال الذاتويين على تقليد بعض الأفعال والحركات المألوفة تساعد في تعليم هؤلاء الأطفال وسائل بديلة للتواصل كالإشارات والإيماءات وحركات الجسم.

**خامساً:** إشراك الوالدين والمعلم في تدريب الأطفال، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن مشاركة الأسرة والمدرسة في البرامج التدريبية للطفل الذاتوي عامل أساسي لنجاح تلك البرامج، حيث إن ذلك ينجح في تعليم الأطفال الذاتويين العديد من المهارات.

كما اشارت **نتائج الفرض الرابع:** انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدى، كما اشارت **نتائج الفرض الخامس:** أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، واخيراً اشارت **نتائج الفرض السادس:** انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

إن هذه النتائج تشير إلى أن درجات أطفال المجموعة التجريبية قد تحسنت بينما لم يحدث تحسناً ملحوظاً في درجات المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانسحابي، ولما كان الباحث قد اجري ضبطاً تجريبياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فإن وجود فروق بين المجموعتين وفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وعدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، يعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

ومن هنا فإن البرنامج المستخدم لم يكن فعالاً فقط في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين، بل وفي خفض السلوك الانسحابي لديهم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي تناولت الانسحاب لدى الأطفال الذاتويين باعتباره هدفاً للتدخل العلاجي: (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٢ب؛ Dawson & Gelpert, 1990; Ingersoll et al., 2005; Koegel & Frea, 1993)

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Carr et al., (1999) من أن تنمية الانتباه المشترك يؤدي إلى خفض العديد من المشكلات لدى الأطفال الذاتويين ويؤدي إلى الانخراط في المجتمع.

فهذه الفئة من الأطفال لديها أنماط شاذة من التواصل تختلف عن الآخرين، ويعد عدم القدرة على التواصل مشكلة كبيرة لديهم في إقامة علاقات اجتماعية سوية(عبد الرقيب احمد ابراهيم، ٢٠٠٧).

كما أن استخدام التدريب على مهارة التقليد ساهم بدور أساسي في خفض السلوك الانسحابي، حيث يعد التقليد كما يرى Ingersoll (In Press) طريقة فعالة لتسهيل اكتساب السلوكيات الاجتماعية كالاقتراب من الأشخاص ومحاولة لمسهم والنظر إليهم والتحرك في اتجاههم.

**أما فيما يتعلق بالفرضين السابع والثامن، فتشير نتائج الفرض السابع:** انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه المشترك بأبعاده (صورة الوالدين والمعلمين، وصورة الباحثين) في القياسين البعدى والتتبعي، **كما تشير نتائج الفرض الثامن:** انه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانسحابي للأطفال في القياسين البعدى والتتبعي.

وبهذا تشير نتائج هذين الفرضين إلى استمرار التأثيرات الايجابية للبرنامج في المدة التالية للقياس البعدي، ومعنى ذلك احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بأثر التدريب وذلك بعد التوقف عن تطبيق البرنامج المستخدم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة عوامل من أهمها:

١- التكامل في الفنيات السلوكية سواء التي استخدمها الباحث أو التي استخدمها الوالدين والمعلم: فالفنيات السلوكية التي تم الاعتماد عليها في تدريب الأطفال الذاتويين على مهارات الانتباه المشترك ساعدت على تثبيت السلوك وإتقانه لفترات طويلة من الزمن.

٢- اشتراك الوالدين والمعلم في تدريب الأطفال الذاتويين مما أضفى على التأثيرات الايجابية للبرنامج طابع الاستمرارية، وهذا ما أشار إليه (Johnston, Nelson, Evans, & Palazolo, 2003) بأن الوالدين والمعلمين يلعبون دوراً هاماً في التحكم بفاعلية في مشكلات أطفالهم، حيث أنهم في وضع يجعلهم أكثر قدرة على إعطاء تواصلات وتدريبات في البيئة الطبيعية، ومساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم وتعزيز ملاحظة السلوكيات التي يتعلمها أطفالهم في مواقعها الطبيعية، كما تؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه (فاروق محمد صادق، ١٩٩٨: ١٥) حيث يرى "أنه كلما اندمجت الأسرة والطفل في برنامج يهدف إلى علاج مشكلة معينة لدى الطفل وتفهمته جيداً كانت فعاليات البرنامج أكثر نجاحاً وأبعد أثراً في حياة الطفل".

## توصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يقدم الباحث التوصيات التالية:

١- التركيز على الانتباه المشترك يجب أن يكون مكوناً أساسياً في برامج التدخل المبكر، فالدور المهم الذي يلعبه الانتباه المشترك في تنمية مهارات التواصل دور بارز ومن هنا فإن التركيز على الانتباه المشترك يعمل على تسهيل حدوث نتائج ناجحة في سلوك الأطفال الذاتويين.

٢- تدريب الأطفال الذاتويين على التركيز والانتباه والتحـدث حتـى يتمكنـوا مـن التواصل و التفاعل اللفظي الانسانى بصورة ايجابية مع الأقران والمحيطين وذلك من خلال برامج علاجية وتدريبية خاصة بهم.

٣- تهيئة الفرص والخبرات والأنشطة الجذابة البناءة "العملية والحسية والحركيـة" والممارسات التربوية الملائمة للاستثارة اللغوية للأطفال بقصد إثراء حصـيلتهم اللغوية والتفاعل اللفظي والاجتماعي المثمر ومساعدتهم على الخروج من حيـاة العزلة و الانطواء.

٤- لابد من تكامل الأساليب العلاجية المختلفة من اجل علاج الذاتويـة، و لابـد أن يكون البرنامج العلاجي للطفل برنامجا" شاملا متكاملا" يتضـمن عـلاج نقـاط الضعف لديه وكافة الاضطرابات لديه بقدر الإمكان كالانتباه و اللغة والعلاقـات الاجتماعية والاعتماد على الذات في بعـض النـواحي المهمـة والتقليـل مـن الأنماط السلوكية النمطية.

## المراجع


١- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات(٢٠٠٤).التوحد، الخصائص والعلاج. عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٢- أسامة أحمد المدبولى ( ٢٠٠٦ ). فاعلية برنامج TEACCH في تنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين. رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات التربوية : جامعة القاهرة.

٣- أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، مأمون محمود غوانمه(٢٠٠٧). علم النفس الطفل غير العادي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤- أميرة طه بخش(٢٠٠٠).دراسة تشخيصية مقارنة في السلوك الانسحابي للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً.مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، م ٢، ع٣، ٤٧-٨١.

٥- باسكويل ج. اكاردو، باربراوا ى. ويتمان(٢٠٠٧). معجم مصطلحات إعاقات النمو. ترجمة كريمان بدير، نبيل حافظ، القاهرة، عالم الكتب.

٦- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي(١٩٩٦). معجم علم النفس والطب النفسي.ج١، القاهرة، دار النهضة العربية.

٧- جمال مثقال القاسم، ماجدة السيد عبيد، عماد الزغبي (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية. عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٨- جمال محمود سعيد الخطيب(١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين. الأردن، دار إشراق للنشر والتوزيع.

٩- جوزيف ، ف ٠ ريزو ، روبرت ، هـ ٠ زايل (١٩٩٩). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً بين النظرية والتطبيق. (ج ٠ ٢ ) ، (ترجمة : زيدان السرطاوى ، عبد العزيز السيد الشخص )، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعى.

١٠- خوله احمد يحي(٢٠٠٠). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١- رائد خليل العبادي(٢٠٠٦). التوحد. الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

١٢- رأفت عوض السعيد خطاب (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبى سلوكى لتنمية الانتباه لدى الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه. كلية التربية : جامعة عين شمس.

١٣- روبرت كوجل، لن كوجل(٢٠٠٣). تدريس الأطفال المصابين بالتوحد، استراتيجيات التفاعل الايجابية، وتحسين فرص التعلم. ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وائل أبو جودة، أيمن خشان، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

١٤- سايمون كوهين وباتريك بولتون(٢٠٠٠). حقائق عن التوحد. ترجمة عبدالله إبراهيم الحمدان، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض : أكاديمية التربية الخاصة.

١٥- سميرة على جعفر أبو غزالة(٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي في إدارة الحياة في تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال التوحديين. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع٣، ٣٣-٦٨.

١٦- سهى احمد أمين نصر (١٩٩٩).المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- سهى احمد أمين نصر (٢٠٠١): مدى فعالية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

١٨- سهى أحمد أمين نصر(٢٠٠٨).فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحديين وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واستشراف المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٩- سيد الجارحي(٢٠٠٧). استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، ١٣٢٩-١٣٤٨.

٢٠- عادل عبد الله محمد (٢٠٠١). مقياس الطفل التوحدى. القاهرة، دار الرشاد.

٢١- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٢أ).بعض أنماط الأداء السلوكي الاجتماعي للأطفال التوحديين وأقرانهم المعاقين عقلياً. (في) عادل عبد الله محمد .الأطفال التوحيديين دراسات تشخيصية وبرامجية، القاهرة، دار الرشاد، ٦٩ – ١١٧.

٢٢- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٢ب).فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحيديين. (في) عادل عبد الله محمد .الأطفال التوحيديين، دراسات تشخيصية وبرامجية، القاهرة، دار الرشاد، ٢٥٩ – ٣١٥.

٢٣- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٢ج).فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحديين في الحد من السلوك الانسحابي لهؤلاء الأطفال. (في) عادل عبد الله محمد .الأطفال التوحديين، دراسات تشخيصية وبرامجية، القاهرة، دار الرشاد، ٣١٧-٣٦٤.

٢٤- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). مقياس جيليام التقديري لتشخيص اضطراب التوحد. ط ٢، القاهرة، دار الرشاد.

٢٥- عادل عبد الله محمد، إيهاب حامد عبد العظيم(٢٠٠٧). فعالية العلاج بالموسيقى في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين وأثره في تحسين قدرتهم على التواصل.المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، جامعة بنها، ٨٤٩-٨٨٥.

٢٦- عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠٠). الذاتوية: إعاقة التوحد لدى الأطفال. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .

٢٧- عبد الرقيب أحمد إبراهيم البحيري(٢٠٠٧). تضمينات نظرية وعلاجية في اللغة والتواصل الاجتماعي ونقص الانتباه المشترك لدى الأطفال المصابين بالتوحد. المؤتمر الدولي الأول للمجلس القومي للطفولة والأمومة، الدوحة، قطر.

٢٨- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٣). العوامل المسببة لإعاقة التوحد (١). النشرة الدورية لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ع ٧٣، ٢ – ١٢.

٢٩- عمر بن الخطاب خليل(١٩٩٤).خصائص أداء الأطفال المصابين بالتوحدية

(الاوتيسية) على استخبار أيزنك لشخصية الأطفال. مجلة معوقات الطفولة، مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، م٣، ع١،

٣٠- فاروق محمد صادق (١٩٩٨).الإعاقات العقلية في مجال الأسرة، مراحل الصدمة والأدوار المتوقعة للوالدين، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بالقاهرة.النشرة الدورية، ع ٥٢.

٣١- لينا بن صديق(٢٠٠٥).فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.

٣٢- محمد أحمد محمد على (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظي لدي عينة من الأطفال ذوي التوحد. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٣- محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفه على(٢٠٠٤أ). العلاج السلوكي المكثف والمبكر للطفل التوحدى. القاهرة، دار الفكر العربي .

٣٤- محمد عبد الله الصوفي(٢٠٠٠). المشكلات السلوكية لدى المعاقين في معهد الشهيد فضل الحلالي بصنعاء.مجلة الباحث الجامعي، ع٢، ١٢٢-١٣٤.

٣٥- مصطفى أحمد صادق، السيد سعد الخميسي(٢٠٠٧). دور الأنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى الأطفال المصابين بالتوحد. مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية، كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز، ع٨، السنة الرابعة، ٥-٥٧.

٣٦- نادية إبراهيم أبو السعود(٢٠٠٠).الطفل التوحدى في الأسرة. الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

٣٧- نادية إبراهيم أبو السعود(٢٠٠٢).فعالية استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال المصابين بالتوحدية وآبائهم. رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر.

٣٨- نايف بن عابد بن إبراهيم الزراع(٢٠٠٥).قائمة تقدير السلوك التوحدي، مقياس خاص بفئة التوحد مطور على بيئة عربية.عمان، دار الفكر.

٣٩- نيرمين بنت عبد الرحمن بكر قطب(٢٠٠٧). برنامج سلوكي لتوظيف الانتباه الإنتقائي وأثره في تطوير استجابات التواصل اللفظية وغير اللفظية لعينة من أطفال التوحد. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤٠- هالة فؤاد محمد (٢٠٠١).تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحد. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤١- هاله كمال فؤاد الدين (٢٠٠١). تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحد، رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس.

٤٢- هدى أمين عبد العزيز(١٩٩٩).الدلالات التشخيصية للأطفال المصابين بالاوتيزم(الذاتوية). رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٤٣- وفاء على الشامي(٢٠٠٤أ). خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه. سلسلة التوحد: الكتاب الأول، جدة، مركز جدة للتوحد، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

٤٤- وفاء على الشامي(٢٠٠٤ب). سمات التوحد، تطورها وكيفية التعامل معها. سلسلة التوحد: الكتاب الثاني، جدة، مركز جدة للتوحد، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

٤٥- وفاء على الشامي(٢٠٠٤ج). علاج التوحد، الطرق التربوية والنفسية والطبية. سلسلة التوحد: الكتاب الثالث، جدة، مركز جدة للتوحد، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

46- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

47- Adkins, T., & Axelord, S.(2001). Topography-Versus Selection-Based Responding: Comparisons of Mand Acquisitions in Each Modality. The Behavior Analyst Today, 2, 259-266.

48- Anderson , A, Moore, D & Bourne, T. (2007). Functional

Communication and Other Concomitant Behavior Change Following PECS Training: A Case Study. Behaviour Change, 24, 1–8.

49- Arnold, A., & Randye, J.(2000). Eye Contact in Children's Social Interaction: What is Normal Behavior?. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 26, 3, 207-217.

50- Baker, M.(2000). Incorporating the Thematic Ritualistic Behaviors of Children with Autism into Games: Increasing Social Play Interactions with Siblings. Journal of Positive Behavior Interventions, 2, 66-84.

51- Baranek, C.(1999). Autism During Infancy: A Retrospective Video Analysis of Sensory-motor and Social Behaviors at 9-12 months of Age. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 213-224.

52- Baron-Cohen, S., Baldwin, D., & Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language?. Child Development, 68, 48–57.

53- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. Focus on Autistic Behavior, 9, 1–19.

54- Bondy, A., & Frost, L. (1998). The picture exchange communication system. Seminars in Speech and Language, 19, 373–389.

55- Bono, M., Daley, T. & Sigman, M.(2004). Relatons Among Joint Attention, Amount of Intervention and Language Gain in Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, 5, 495-505.

56- Bruinsma, Y., Koegel, R., & Koegel, L.(2004). Joint Attention and Children with Autism: A Review of the Literature. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 10, 169-175.

57- Buffington, D.(1998). Procedures for Teaching Appropriate Gestural Communication Skills to Children of Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, 6, 11-28.

58- Buffington, D., Krantz, P., McClannahan, L., & Poulson, C.(1998). Procedures for Teaching Appropriate Gesturual Communication Skills to Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, 535-545.

59- Carpenter, M., Pennington, B., & Rogers, S. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32, 91–106.

60- Carr, E., & Kemp, D.(1989). Functional Equivalence of Autistic Leading and Communicative Pointing: Analysis and Treatment. Journal of Autism and Developmental Disorders, 19, 561-578.

61- Carr, E., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J., Kemp, D., Smith, C., & Magito McLaughlin, D. (1999). Comprehensive Multisituational Intervention For Problem Behavior In The Community. Journal of Positive Behavior Interventions, 1, 5–25.

62- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social communicative behavior, and problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 35, 213–233.

63- Charman, T. (1997). The Relationship Between Joint Attention And Pretend Play In Autism. Development and Psychopathology, 9, 1–16.

64- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2001). Testing Joint Attention, Imitation, And Play As Infancy Precursors To Language And Theory Of Mind. Cognitive Development, 15, 481–498.

65- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1998). An Experimental Investigation Of Social Cognitive Abilities In Infants With Autism: Clinical Implications. Infant Mental Health Journal, 19, 260–275.

66- Chung, K., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T.& Tasse, M.(2007).Peer-mediated Social Skills Training Program for Young Children with High-Functioning Autism. Research in Developmental Disabilities, 28, 423-436.

67- Clarke, S., Dunlap, G., Foster-Johnson, L., Childs, K., Wilson, D., White, R., & Vera, A. (1995). Improving The Conduct Of Students With Behavioral Disorders By Incorporating Student Interests Into Curricular Activities. Behavioral Disorders, 20, 221–237.

68- Coplan, R., Rubin, K., Fox, N., Calkins, S., & Stewart, S(1999). Being Alone, Playing Alone and Acting Alone: Distinguishing Among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children. Child Development, 65, 129-137.

69- Coyle, C., & Cole, P.(2004).A Videotaped Self-modeling and Self-monitoring Treatment Program to Decrease off-task behaviour in Children with Autism. Journal of Intellectual and Development Disability, 29, 1, 3-15.

70- Dawson, G., & Gelpert, I.(1990). Mothers' Use of Imitative Play for Facilitating Social Responsiveness and Toy Play in Young Autistic Children. Developmental and Psychopathology, 2, 151-162.

71- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children With Autism Fail To Orient To Naturally Occurring Social Stimuli. Child Development, 73, 345–358.

72- Dawson, G., Munson, J., Estes, A., Osterling, J., McPartland, J., Toth, K., Carver, L., & Abbott, R. (2002). Neurocognitive Function And Joint Attention Ability In Young Children With Autism Spectrum Disorder Versus Developmental Delay. Child Development, 73, 345-358.

73- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. & Liaw, J.(2004). Early Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, Joint Attention, and Attention to Distress. Developmental Psychology, 40, 2, 271-283.

74- DiLavore, P., Lord, C., & Rutter, M. (1995). Pre-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule. Journal of Autism and Developmental Disorders, 25, 355–379.

75- Dube, W., MacDonald, R., Mansfield, R., Hdcomb, W., & Ahearn,

W.(2004). Toward a Behavior Analysis of Joint Attention. The Behavior Analyst, 27, 197-207.

76- Green, G. (1996). Early behavioral intervention for autism: What does research tell us. In Maurice, Green & Luce (Eds.) Behavioral Interventions for Young Children with Autism, (pp. 29-44) Austin, TX: Pro-ed.

77- Hallahan, D. & Kauffman, J.(2003). Exceptional Learners: Introduction to Special Education. Boston, New York, Allyn and Bacon.

78- Happe, F.(1995). Autism: An Introduction to Psychology Theory. Massachusetts: Harvard University Press.

79- Harrist, A., Zaia, A., Bates, J., Dodge, K., & Petti, G.(1997). Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Difference Across Four Years. Child Development, 68, 2, 278-294.

80- Holth, P.(2005). An Operant Analysis of Joint Attention Skills. Journal off Early and Intensive Behavior Intervention, 2, 3, 160-167.

81- Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M.(2000). Autism and Developmental Receptive Language Disorder: A Follow-up Comparison Early Adult Life II: Social Behavioural, and Psychiatric Outcomes. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41, 5, 561-578.

82- Hwang, B., & Hughes, C.(2000). Increasing Social-communication Skills of Preverbal Preschool Children with Autism through Social Interactive Training. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 25, 18-28.

83- Ingersoll, B.(In Press). The Effect of Context on Imitation Skills in Children with Autism. Research In Autism Spectrum Disorder.

84- Ingersoll, B., Dvortcsak, A., Whalen, C., & Sikora, D.(2005). The Effects of a Developmental, Social–Pragmatic Language

Intervention on Rate of Expressive Language Production in Young Children With Autistic Spectrum Disorders. Focus On Autism And Other Developmental Disabilities, 20, 4, 213–222.

85- Ingersoll, B., Schreibman, L.,& Stahmer, A.(2001).Brief Report: Differential Treatment Outcomes for Children with Autistic Spectrum Disorder Based on Level of Peer Social Avoidance. Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, 3, 343-349.

86- Ingersoll, B., Schreibman, L., & Tran, Q.(2003). Effects of Sensory Feedback on Immediate Object Imitation in Children with Autism. Journal of Children with Autism and Developmental Disorders, 33, 6, 673-683.

87- Ingram, D., Mayes., Troxell, L., & Calhoum, S.(2007). Assessing Children with Autism, Mental Retardation, and Typical Development Using the Playground Observation Checklist. Autism: The International Journal of Research & Practice, 11, 4, 311-319.

88- Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K.(2003). The Use of Visual Supports in Teaching Young Children with Autism Spectrum Disorders to Initiate Interactions. Augmentative and Alternative Communication, 19, 2, 86-103.

89- Jones, E., & Carr, E.(2004). Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. Focus On Autism And Other Developmental Disabilities, 19, 1, 13–26.

90- Kaminsky, L., & Dewey, D.(2002). Psychological Adjustment in Siblings of Children with Autism. Journal of Child Psychology Allied Disciplines, 43, 2, 225-232.

91- Kasari, C., Freeman, S. & Paparella, T.(2006). Joint Attention and Symbolic Play in Young Children with Autism: A Randomized Controlled Intervention Study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 6, 611-620.

92- Koegel L.(2000). Interventions to facilitate communication in autism. Journal of Autism Developmental Disorders, 30:383–391.

93- Koegel, R., & Frea, W.(1993). Treatment Of Social Behavior In Autism Through The Modification Of Pivotal Social Skills. Journal of Applied Behavior Analysis, 26, 3, 669-773.

94- Koegel, L., R., Frea, W., & Fredeen, R.(2001). Identifying Early Intervention Targets for Children with Autism in Inclusive School Settings. Behavior Modification, 25, 5, 645-761.

95- Koegel, L., Koegel, R., Harrower, J., & Carter, C. (1999). Pivotal Response Intervention: I. Overview Of Approach. Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps, 24, 174–185.

96- Kohler, F., Greterman, C., Raschke, D., & Highnam, C.(2007).Using Buddy Skills Package to Increase the Social Interactions Between a Preschooler with Autism and her Peers. Topics in Early Childhood Special Education, 27, 3, 155-163.

97- Landry, S., & Loveland, K.(1989). The Effect of Social Context on the Functional Communication Skills of Autistic Children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 19, 283-299.

98- Koita, H. & Sonoyama, S. (2004). Communication training using the Picture Exchange Communication System (PECS): Case study of a child with autistic disorder. Japanese Journal of Behavior Analysis, 19, 161-174.

99- Kravits, T. R., Kamps, D.M., & Kemmerer, K. (2002). Brief report: Increasing communication skills for an elementary-aged student with autism using the picture exchange communication system. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32, 225-230.

100- LeeKam, S., & Ramsden, C.(2006). Dyadic Orienting and Joint Attention in Preschool Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36, 2, 185-197.

101- Lewy, A., & Dawson, G.(1992). Social Stimulation and Joint Attention in Young Autistic Children. Journal of Abnormal Child Psychology, 20, 555-566.

102- Luigi, G., Fern, S., & Elain, W.(2007). Using Case Study Methods

to Investigate Effects of Interactive Intervention Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of Communication Disorders, 40, 6, 470-492.

103- Luiselli, J.(2007). Escape-Maintained Problem Behaviour in a Child with Autism : Antecedent Functional Analysis and Intervention Evaluation of Noncontingent Escape and Instructional Fading. Journal of Positive Behaviour Interventions, 9, 4, 195-202.

104- MacDonald, R., Anderson, J., Dube, W., Geckeler, A., Green, G., Holcomb, W., Mansfield, R. & Sanchez, J.(2006). Behavioral Assessment of Joint Attention: A Methodological Report. Research in Developmental Disabilities, 27, 138-150.

105- MacDuff, J., Ledo, R., McClannahan, L., & Krantz, P.(2007). Using Scripts and Script-Fading Procedures to Promote Bids for Joint Attention by Young Children with Autism. Research In Autism Spectrum Disorders, 1, 281-290.

106- Magiati, I., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. Autism, 7, 297–320.

107- Malandraki, G. and Okalidou, A. (2007).The Application of PECS in a Deaf Child With Autism: A Case Study. Focus On Autism And Other Developmental Disabilities, 22,1, 23–32.

108- Matson, J., & Minshawi, N.(2006). Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: A Critical Analysis. Oxford, England: Elsevier Science Inc.

109- Mundy, P. (1995). Joint Attention And Social–Emotional Approach In Children With Autism. Development and Psychopathology, 7,63–82.

110- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual Differences In Joint Attention Skill Development In The Second Year. Infant Behavior and Development, 21, 469– 482.

111- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T.(1986).

Defining the Social Deficits of Autism: The Contribution of Non-verbal Communication Measures. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27, 657-669.

112- Naber, F., Swinkels, S., Buitelaar, J., Dietz, C., VanDaalen, E., Bakermans-Kranenburg, M., VanIjzendoorm, M.& Vanengeland, H.(2007). Joint Attention and Attachment in Toddlers with Autism. Journal of Abnormal Child Psychology, 35, 6, 899-911.

113- National Research Council. (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.

114- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early Recognition Of Children With Autism: A Study Of First Birthday Home Videotapes. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24, 247–257.

115- Philips, W., Gomez, J., Baron-Cohen, S.(1995). Treating People As Objects, Agents, Or "Subjects": How Young Children With And Without Autism Make Requests. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56, 1383-1398.

116- Pierce, K., & Schreibman, L.(1995).Increasing Complex Social Behaviors in Children with Autism: Effects of Peer-implemented Pivotal Response Training. Journal of Applied Behavior Analysis, 28, 285-295.

117- Polirstok, S., Dana, L., Buono, S., Mongelli, V., & Trubia, G.(2003). Improving Functional Communication Skills in Adolescent and Young Adults with Severe Autism Using Gentle Teaching and Positive Approaches. Topics in Language Disorders, 23, 2, 146-153.

118- Reitman, M.(2005). Effectiveness of Music Therapy Interventions on Joint Attention in Children Diagnosed With Autism: A Pilot Study. Dissertation Abstracts International, 66II, B, 6315.

119- Ross, B.(2004). Effects of Verbal Cues on the Eye Gaze Behaviors of Children with Autism during Turn-Taking Activities. Dissertation Abstract International, 64, 12, 6049-6050B.

120- Rubin, K., & Mills, R.(1988). The Many Faces of Social Isolation in Childhood. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 6, 916-924.

121- Salazer, A.(2004). Increasing Social Initiations in Preschools with Autism Using a Combination of Social Stories, Pictorial Cues and Role Play. Dissertation Abstracts International, 65, 7A, 2492.

122- Sartawi, A.(1999).Educational and Behavioral Characteristics of Autistic Children in the United Arab Emirates. International Journal of Rehabilitation Research, 22, 4, 337-339.

123- Schneider, B.(1999). A Multimethod Exploration of the Friendships Children Considered Socially Withdrawn by School Peers. Journal of Abnormal Psychology, 27, 2, 115-123.

124- Schwartz, I. S., Garfinkle, A. N., & Bauer, J. (1998). The Picture Exchange Communication System: Communicative outcomes for young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 18, 144–159.

125- Smith, C., Goddard, S., & Fluck, M.(2004). A Scheme to Promote Social Attention and Functional Language in Young Children with Communication Difficulties and Autistic Spectrum Disorder. Educational Psychology in Practice, 20, 4, 319-3330.

126- Stone, W.(1998). Autism In Infancy And Early Childhood. In: Cohen D, Volkmar F, editors. Handbook Of Autism And Pervasive Developmental Disorders. New York: Wiley & Sons. P 266–282.

127- Stone, W., Ousley, O., Yoder, P., Hogan, K., & Hepburn, S. (1997). Nonverbal Communication In Two- And Three-Year-Old Children With Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 27, 677–696.

128- Stoner , J., Beck , A., Bock , S., Hickey, K., Kosuwan , K., and T Hompson, J.(2006). The Effectiveness Of The Picture Exchange Communication System With Nonspeaking Adults. Remedial And Special Education, 27, 3, 154–165.

129- Tincani, M.(2004). Comparing the picture exchange communication system and Sign Language Training for Children With Autism. Focus On Autism And Other Developmental Disabilities, 19, 3, 152-163.

130- Tomasello, M. (1988). The Role Of Joint Attentional Processes In Early Language Development. Language Sciences, 10, 69–88.

131- Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, 119–130.

132- Vismara, L., & Lyons, G.(2007). Using Perseverative Interests to Elicit Joint Attention Behavior in Young Children with Autism: Theoretical and Clinical Implications for Understanding Motivation. Journal of Positive Behavior Interventions, 9, 4, 214-228.

133- Warreyn, P., Roeyers, H., Oelbrandt, C., & DeGoote, I.(2005). What are You Looking at? Joint Attention an Visual Perspective Taking in Young Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 17, 1, 55-73.

134- Webb, T. (2000). Can children with autism and severe learning disabilities be taught to communicate spontaneously and effectively using the Picture Exchange Communication System?. Good Autism Practice Journal, 1, 29–41.

135- Wetherby, A., & Pruting, C.(1984). Profiles of Communicative and Cognitive Social Abilities in Autistic Children. Journal of Speech and Hearing Research, 27, 364-377.

136- Whalen, C., & Schreibman, L.(2003). Joint Attention Training for Children with Autism Using Behavior Modification Procedures. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 44, 456-468.

137- Whalen, C., Schreibman, L., & Ingersoll, B.(2006). The Collateral Effects of Joint Attention Training on Social Initiation, Positive

Affects, Imitation, and Spontaneous Speech for Young Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36, 655-664.

138- Wong, C., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T.(2007). The Acquisition and Symbolic Play Skills in Young Children with Autism. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32, 2, 101-109.

139- Yoder, P., & Stone, W.(2006). A Randomized of two Prelinguistic communication Interventions on the Acquisitions of Spoken communication in Preschoolers with ASD. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45, 4, 698-711.

140- Younger, A., & Piccinin, A.(1989). Children's Recall of Aggressive and Withdrawn Behaviors: Recognition Memory and Likeability Judgments. Child Development, 60, 580-590.

141- Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., & Webster, J.(2001). Increasing Joint Attention, Play and Language through Peers Supported Play. Autism, 5, 374-398.